أصول التدريس
في الفكر التربوي الإسلامي

دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة

الطبعة الأولى

2014-1435





دمشق . القاهرة . الشارقة

دمشق هاتف: 00963112248433 فاكس: 00963112248432 ص.ب: 31426

الشارقة هاتف: 0097165512262 فاكس: 0097165512264 ص.ب: 3309

Email: almaktabi@gmail.com

www.almaktabi.com

أصول التدريس في الفكر التربوي الإسلامي

دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة

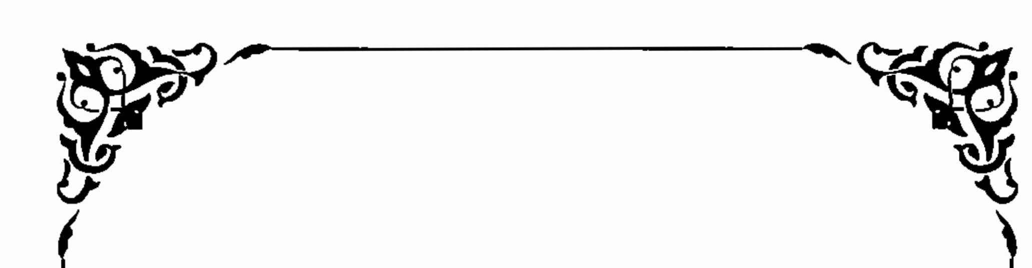
أطروحة نال بها المؤلف درجة الدكتوراه في التربية
من كلية التربية بجامعة دمشق

الأستاذ الدكتور
صالح حميد العلي

أستاذ التربية الإسلامية والاقتصاد الإسلامي
في كليات الشريعة والتربية والاقتصاد بجامعة دمشق

دار المكتبي





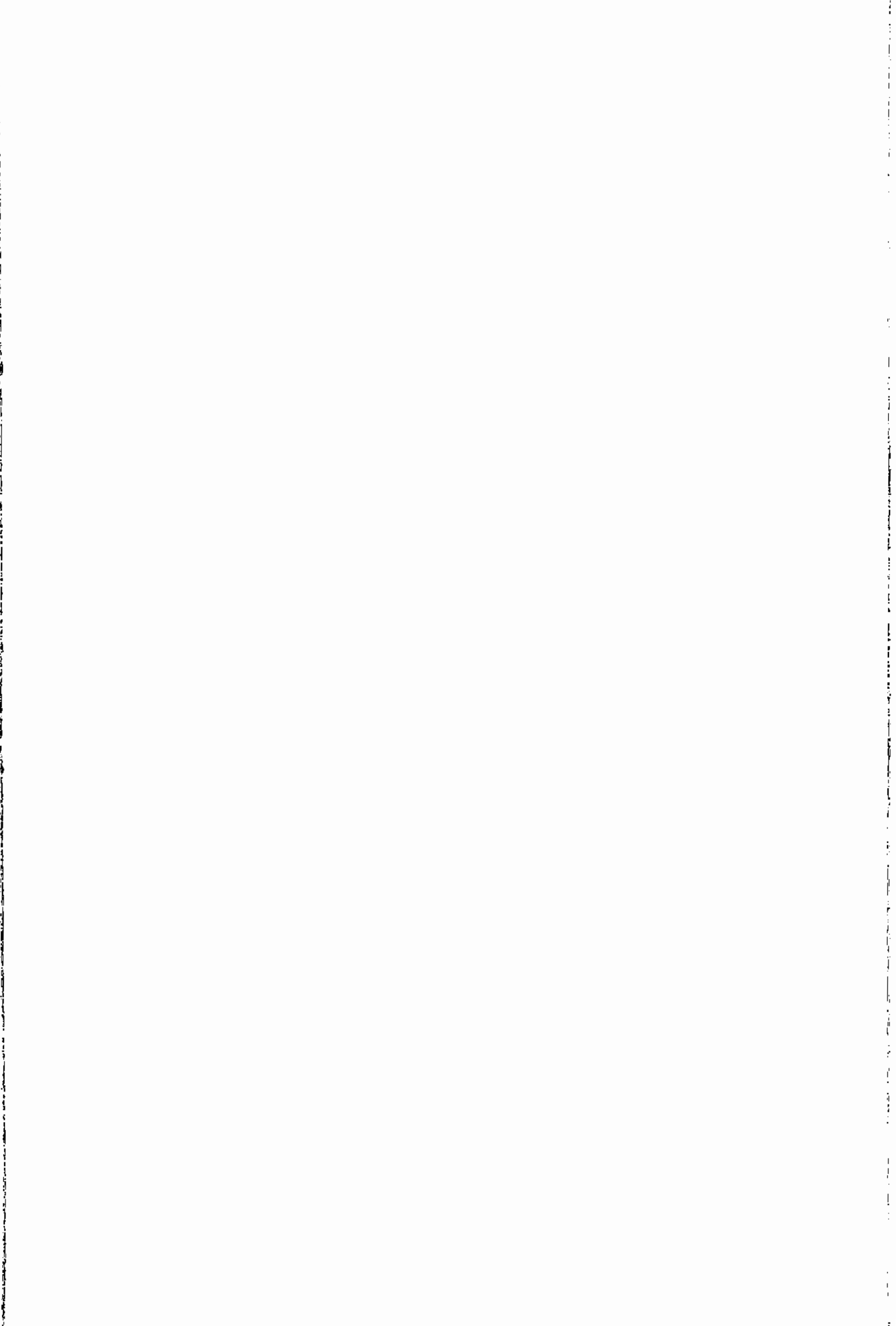
الإهـداء

إلى من ربياني صغيراً. . . ولم تكتحل عينهما برؤيتي شاباً

والديّ رحمهما الله تعالى

إلى كل من علمني حرفاً أو أسدى إليَّ معروفاً

أهدي هذا العمل المتواضع



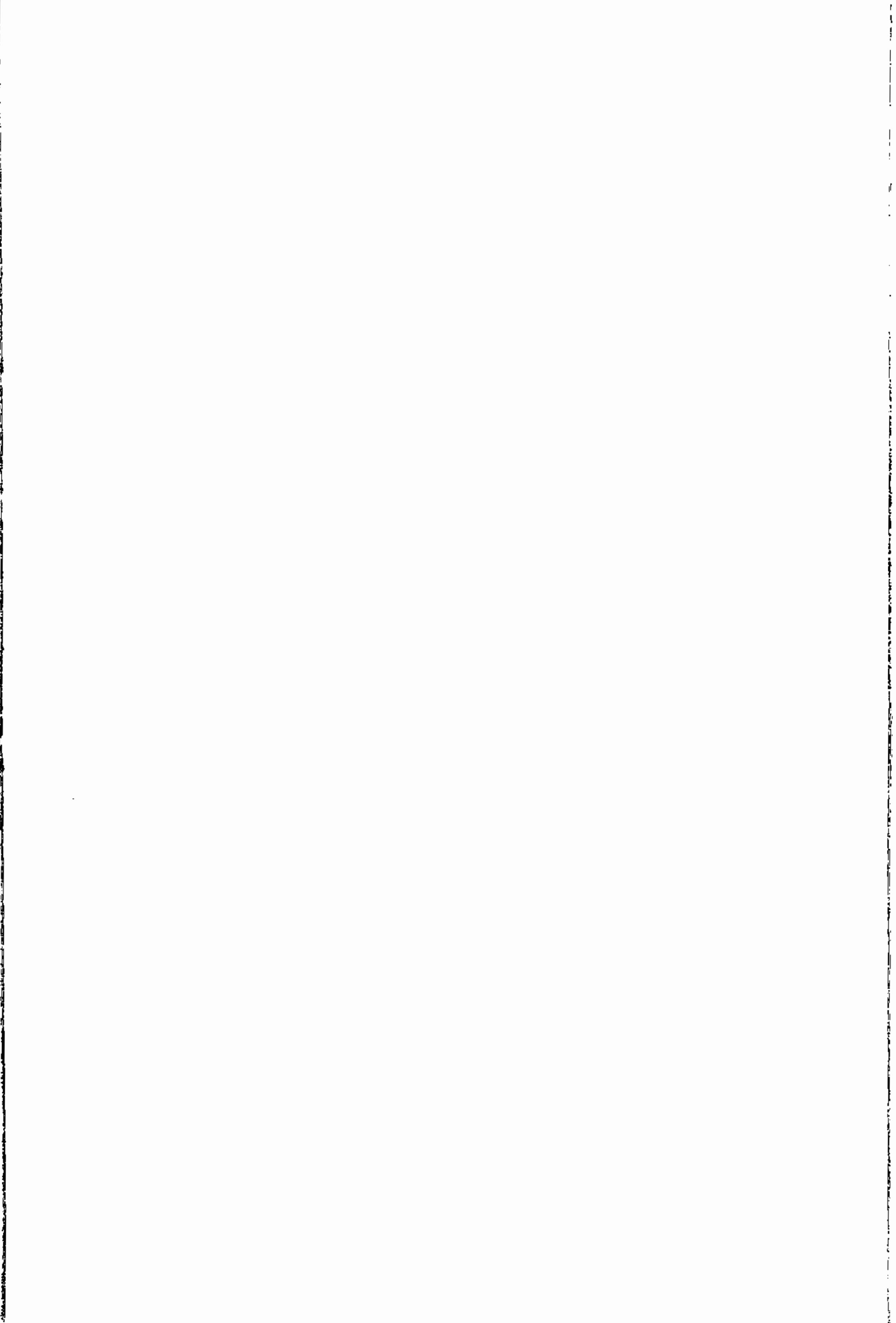



الفصل الأول

مشكلة البحث

ويتضمن الفقرات الآتية :

* مقدمة .
* مشكلة البحث .
* أهداف البحث .
* أسئلة البحث .
* أهمية البحث .
* حدود البحث .
* منهج البحث .
* مصطلحات البحث .
* الدراسات السابقة .



مشكلة البحث

١ ـ مقدمة

يمثل المفكرون التربويون ، بما يقدمون من فكر نافع وضروري لرقي الأمة وتقدمها ، عقل الأمة الذي يبث الحياة في نواحيها كافة. وأولئك المفكرون يقدمون الإبداعات التربوية التي تبين دور الأمة ومركزها ، وصورتها الحقيقية في مثاليتها وواقعيتها بين الأمم الأخرى.

وهذا يدعو إلى الاهتمام بدراسة أفكارهم التربوية في المجالات التربوية التي أَثْرَت الفكر التربوي المعاصر ، وأسهمت في تشكيل مقوماته من جهة ، وإلى البحث في تاريخ التربية الإسلامية ، وربطها بالتربية الحديثة ، بما لا يتعارض مع أهدافها ومقاصدها ، ومصادرها الشرعية من جهة أخرى.

وعلى الرغم من كثرة الكتابات ووفرتها وتنوعها في الجوانب المختلفة للفكر التربوي العربي والإسلامي ، فيما يبدو ظاهراً ، ما تزال هذه الدراسات قليلة إذا ما قورنت بالنتاج التربوي الذي يزخر به الفكر العربي والإسلامي من ناحية ، وبنتاج المفكرين التربويين؛ العرب والمسلمين المتعلق بالفكر التربوي الغربي بحثاً ودراسة وتأليفاً من ناحية أخرى.

وهذه الدراسة في أصول التدريس ، بما يشمله هذا المصطلح من الطرائق والوسائل والأهداف والمبادئ؛ التي تساعد على التعلّم والتعليم ، تبيّن إسهامات علماء المسلمين في مجال أصول التدريس الذين أشاروا إلى الأهداف السلوكية ومستوياتها ، ومدخلات النظام التربوي ومخرجاته ، والوسائل التعليمية ، والكفايات التربوية للمعلم بالإضافة إلى طرائق التدريس التي سادت في عصرهم ، ومسائل أخرى كثيرة لها علاقة بالتدريس.

وتطمح هذه الدراسة إلى تقديم خلاصة فكر وفلسفة، وثقافة إسلامية وتربوية، عرف بها علماء المسلمين، من خلال تأملاتهم ونصائحهم ومواعظهم المتعلقة بالجوانب التربوية، وتجاربهم الطويلة في ممارسة التدريس.

وأظهرت هذه الدراسة إحدى منارات الفكر التربوي الإسلامي في العصور الوسطى. وهي تكشف لنا بوضوح تاريخ الفكر التربوي الإسلامي وأهميته في تلك الفترة الزمنية، وتُظهر مسيرة البحث والتأليف في الفكر التربوي الإسلامي استمراراً مستقلاً عن البحوث الإسلامية التخصصية، كالفقه وأصوله، والقرآن وعلومه، ... إلخ.

وستتناول الدراسة الحالية أصول التدريس عند هؤلاء العلماء:

١ ـ محمد بن **سحنون** (٢٠٢ ـ ٢٥٦هـ) (٨١٧ـ٨٧٠م) في كتابه «**آداب العلماء**».

٢ ـ أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعروف **بالقابسي** (٣٢٤ ـ ٤٠٣هـ) (٩٣٦م ـ ١٠١٢م) في كتابه «**الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**».

٣ ـ أحمد بن محمد بن يعقوب، **مسكويه** (٣٢٥ ـ ٤٢١هـ) (٩٣٧ ـ ١٠٣٠م) في كتابه «**تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**».

٤ ـ علي بن حبيب **الماوردي** البصري (٣٦٤ ـ ٤٥٠هـ) (٩٧٤ ـ ١٠٥٨م) في كتابه «**أدب الدنيا والدين**».

٥ ـ أبو حامد **الغزالي** (٤٥٠ ـ ٥٠٥هـ) (١٠٥٨ ـ ١١١١م) في كتابه «**منهاج المتعلم**».

٦ ـ برهان الإسلام **الزُّرنُوجي** (وفاته بعد ٥٩٣هـ) (١١٩٧م) في كتابه «**تعليم المتعلم طريق التعلم**».

٧ ـ ابن رشد (٥٢٠ ـ ٥٩٥هـ) (١١٢٦ ـ ١١٩٩م) في كتابه «**فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**».

٨ ـ أبو زكريا يحيى بن شرف **النووي** (٦٣٠ ـ ٦٧٦هـ) (١٢٣٢ ـ ١٢٧٧م) في مقدمة كتابه «**المجموع**» التي ذكر فيها «**فضل العلم وآداب العالم والمتعلم**».

٩ ـ بدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة الكناني الحموي (٦٣٩ ـ ٧٣٣هـ) (١٢٤١ ـ ١٣٣٢م) في كتابه «**تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**».

١٠ ـ ابن خلدون (٧٣٢ ـ ٨٠٨هـ) (١٣٣٢ ـ ١٤٠٦م) في كتابه «**المقدمة**».

١١ ـ أحمد بن أبي جمعة المغراوي (ت٩٢٠هـ) (١٥١٤م) في كتابه «**جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان**».

١٢ ـ أبو العباس أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي المكي (٩٠٩ ـ ٩٧٤هـ) (١٥٠٣ ـ ١٥٦٦م) في رسالته «**تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**».

١٣ ـ عبد الباسط بن موسى بن محمد العلموي (٩٠٧ ـ ٩٨١هـ) (١٥٠١ ـ ١٥٧٣م) في كتابه «**المعيد في أدب المفيد والمستفيد**»، أو «**العقد التليد في اختصار الدر النضيد**».

٢ ـ مشكلة البحث

على الرغم مما حققه التربويون حديثاً من تطور في مختلف الدراسات التربوية التي جمعت بين النظرية والتطبيق، ما تزال الجهود التي بذلت قديماً وحديثاً في دراسة الأفكار التربوية عند مفكري العرب والمسلمين قليلة، وهي ما تزال بحاجة إلى دراسة مستفيضة حول أصول التدريس في الفكر التربوي العربي والإسلامي، الذي يمكن أن يفيد منه الشرقيون والغربيون في نهضتهم العلمية وتطور الحضارة الإنسانية.

وتبدو مظاهر مشكلة البحث للباحث من خلال الأمور الآتية:

١ ـ إنّ دراسة الفكر التربوي عند العرب والمسلمين لم تأخذ حقها من الاهتمام لدى الباحثين في تاريخ التربية من الشرقيين أو الغربيين، ومن العرب والمسلمين أنفسهم، وهنا ينتاب الباحثَ شعور بصعوبة هذه المشكلة وضرورة الإسهام في معالجتها، فهو يرى أنّ الحل يكمن في تضافر جهود الباحثين لإظهار الأفكار التربوية عند العرب والمسلمين، وبيان آرائهم النيرة التي يمكن الإفادة منها في الدراسات التربوية.

ومما يثير الاهتمام أيضاً أنّ الكتابات التربوية الإسلامية التي بدأت منذ القرن

الثالث الهجري على يد العالم محمد بن سحنون في كتابه «آداب **المعلمين**» والغزالي بعده في القرن الخامس الهجري ، وغيرهم من العلماء تُعدُّ نقطة تحول مهمة في تاريخ التربية العربية والإسلامية .

٢ ـ لعلّ إحدى المظاهر المهمة لمشكلة البحث كما يحس بها الباحث ، هي أنّ بعض الأفكار التربوية القديمة والحديثة؛ التي نسبها بعض المربين الغربيين القدامى أو المعاصرين لأنفسهم ، يمكن بيان فضل السَّبق فيها للمفكرين العرب والمسلمين ، ولا سيما هؤلاء العلماء .

٣ ـ ومن المحتمل أن ما يزيد مشكلة البحث صعوبة هو أن المراجع القديمة والدراسات الحديثة لا تعطينا قدراً وافياً عن الحياة العلمية والتربوية لبعض العلماء ، لذلك كان اعتماد الباحث على كتبهم والبحث فيها منطقاً لتحليل وإبراز جوانب مهمة من شخصيتهم وفكرهم ، من خلال بعض الإشارات التي صاغوها بلغة فقهية ، وبأسلوب أدبي ، وذكروها نثراً وشعراً في بعض الأحيان .

٤ ـ ولعلّ إيمان الباحث بضرورة البحث المعمق في أصول التدريس لدى هؤلاء العلماء ، يدعوه إلى دراسة هذا الفكر ، وبيان إيجابياته والاستفادة منها في بناء الحاضر ، والتطلع إلى مستقبل زاهر ، وربط هذه الإيجابيات بمعطياتها ، وحاجاتها وأهميتها في بناء منظومة القيم والمحافظة عليها .

بالاستناد إلى ما سبق تتحدد مشكلة البحث في قلة الدراسات حول أصول التدريس لدى علماء المسلمين وتشتتها ، وعدم التعمق فيها ، وصعوبة الكشف عن الجهود التي قام بها علماء المسلمين في مجال أصول التدريس ، فبدت مقارنتها بالفكر التربوي الحديث شائكة .

٣ ـ أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأمور الآتية :

١ ـ تحليل العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين .

٢ ـ بيان مدى توظيف مكونات أصول التدريس؛ التي أشار إليها أولئك العلماء في الدراسات التربوية الحديثة .

٣ ـ تتبع جهود هؤلاء العلماء في توظيف معارفهم الشرعية واللغوية والفلسفية في صياغة قواعد تعليمية وتربوية .

٤ ـ بيان أثر مبادئ التعلم في التدريس عند علماء المسلمين.

٥ ـ تناول طرائق التدريس عند علماء المسلمين في العصور الوسطى بالدراسة والتحليل، ومقارنتها بطرائق التدريس المعاصرة عند الحاجة.

٦ ـ بيان معالم الفكر التربوي الإسلامي عند علماء المسلمين في العصور الوسطى.

٤ ـ أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما أبرز طرائق التدريس التي نادى بها علماء المسلمين في العصور الوسطى؟

٢ ـ هل يمكن توظيف فكر هؤلاء العلماء التربوي في مجال أصول التدريس في الدراسات التربوية الحديثة؟

٣ ـ ما العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين؟

٤ ـ إلى أي مدى استطاع أولئك العلماء توظيف معارفهم الشرعية واللغوية والفلسفية في صياغة قواعد تربوية؟

٥ ـ كيف تناول علماء المسلمين مبادئ التعلم، وعالجوا أثرها في التدريس؟

٦ ـ ما معالم الفكر التربوي الإسلامي عند علماء المسلمين في العصور الوسطى؟

٥ ـ أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث فيما يأتي:

١ ـ ينطوي التراث الفكري العربي والإسلامي على أفكار تربوية أصيلة، ومن المفيد جداً الوقوف عندها. ويفيد بيان أصالة هذا التراث وتأمل مكنوناته ومعرفة كنوزه التربوية والفكرية والعلمية، واستخلاص الجوانب المضيئة منه في عملية البناء والتطوير في المجال التربوي حاضراً ومستقبلاً.

٢ ـ يعمل البحث على إظهار صورة جانب من ماضي هذه الأمة المشرق، والاستفادة من خصوبة إنتاجها الفكري والتربوي بما يخدم مصالحها ومثلها العليا.

٣ ـ إنّ هؤلاء العلماء مارسوا عملية التعليم فترة طويلة من حياتهم، شأنهم في ذلك شأن معظم علماء الأمة، وهذا يجعل لفكرهم التربوي وإسهاماتهم في مجال أصول التدريس أهمية خاصة، فهم لم يقتصروا على مجرد طرح أفكارهم التربوية

فحسب ، بل طبقوها في المجال التعليمي التعلُّمي ، وفي ذلك بُعْدٌ تربوي تطبيقي يتمثل في التعمق في معالجة القضايا التربوية من جهة ، وجعلها معبرة عن الواقع العلمي والتربوي لعصرهم من جهة أخرى.

٤ ـ إمكانية أن يفتح فكر هؤلاء العلماء آفاقاً تربوية تعليمية جديدة ، يمكن أن يستمد منها الباحثون اليوم أساليب وطرائق ومبادئ سليمة وقويمة ، متجددة ومتطورة ، وإبرازها أساساً ومنطلقاً للتربية المعاصرة تفيد في بلورة المفاهيم الفكرية والتربوية الحديثة وتطويرها.

٥ ـ يُعدُّ معظم هؤلاء العلماء من أعلام التربية الإسلامية ، وبعض أفكارهم التربوية لا تقل أهمية في نظر الباحث عن الأفكار التربوية المعاصرة ، ومن ثَمّ فإنّ دراسة تلك الأفكار دراسة تحليلية تهتم في الكشف عن جوانب القوة والضعف في الفكر التربوي الإسلامي ـ في تلك العصور ـ تفرض على الباحثين الاستفادة من جوانب القوة ، وتوظيفها في خدمة المجتمع الإنساني ، والابتعاد عن جوانب الضعف وتنقية التراث الإسلامي منها.

٦ ـ لعلّ دراسة الفكر التربوي عند هؤلاء العلماء لم تأخذ حقها من البحث الذي يوضح عناصرها ، ويبرز مكنوناتها في إطار شامل متكامل ، ويبيِّن تأثيرها في التربية الحديثة ، ويربطها بمصادرها ومقاصدها.

٧ ـ بيان أهمية التواصل مع الفكر التربوي الإسلامي ، وتقدير جهود المفكرين المسلمين للجوانب التربوية؛ التي تهتم بتكوين شخصية الإنسان ، وتنمية قدراته ، وتعدّه لبناء الكون وعمارته.

٦ ـ حدود البحث

اقتصر البحث على الحديث عن إسهامات هؤلاء العلماء: ابن سحنون في كتابه «آداب المعلمين» ، والقابسي في كتابه «الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين» ، ومسكويه في كتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق» ، والماوردي في كتابه «أدب الدنيا والدين» ، والغزالي في كتابه «منهاج المتعلم» ، والزرنوجي في كتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم» ، وابن رشد في كتابه «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال» ، والنووي في مقدمة كتابه «المجموع» التي ذكر فيها «فضل العلم وآداب العالم والمتعلم» ، وابن جماعة

في كتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم» ، وابن خلدون في مقدمته ، وابن حجر الهيتمي في رسالته «تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال» ، والعلموي في كتابه «المعيد في أدب المفيد والمستفيد» ، والمغراوي في كتابه «جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان» في مجال أصول التدريس.

وذلك من خلال دراسة كتبهم دراسة تحليلية ، يبين الباحث فيها أهم طرائق التدريس ، ومبادئ التعلم ، والعوامل المؤثرة في التدريس عندهم ، ويقارنها بالفكر التربوي المعاصر عند الحاجة.

وللبحث حدٌّ زماني تمثل في العصور الوسطى؛ التي بدأت من القرن الخامس الميلادي ، واستمرت إلى القرن الخامس عشر الميلادي ، وحدٌّ مكاني شمل بلاد الشام ، وأبرز علمائها: النووي والعلموي وابن جماعة؛ وبلاد الرافدين وأبرز علمائها: الماوردي؛ وبلاد المغرب ، وأبرز علمائها: محمد بن سحنون والقابسي وابن خلدون؛ ومصر وأبرز علمائها: أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي؛ وبلاد الأندلس وأبرز علمائها: ابن رشد ، وبلاد فارس وما وراء النهر وأبرز علمائها: مسكويه والغزالي والزرنوجي.

ويلاحظ أن هؤلاء العلماء ينتمون إلى مدارس مختلفة: **فقهية**؛ كالماوردي والنووي وابن سحنون والغزالي وابن رشد وابن خلدون وابن حجر الهيتمي وابن جماعة ، **وحديثية**؛ كابن حجر وابن جماعة والنووي ، **وفلسفية**؛ كالغزالي وابن رشد ، **ولغوية**؛ كمسكويه.

ويلاحظ أيضاً أن بعض هؤلاء العلماء ينتمي إلى أكثر من مدرسة.

٧ ـ منهج البحث

استعمل الباحث في موضوع بحثه المنهج الوصفي ، فاستقرأ آراء علماء المسلمين من خلال كتبهم ورسائلهم حول الأفكار التربوية ، واستنبط منها الأفكار المتعلقة بأصول التدريس ومبادئ التعلم ، والعوامل المؤثرة في التدريس ، وقارنها بالفكر التربوي المعاصر. كما أفاد الباحث من المنهج التاريخي عند ذكر تراجم العلماء الذين تناولهم بالدراسة.

٨ ـ مصطلحات البحث وتعريفاته

قام الباحث بتعريف المصطلحات التي وردت في بحثه ، من خلال الرجوع إلى المعاجم ، والكتب المتخصصة في الموضوع ، ولكنه تبنَّى منها التعريفات التي تلائم بحثه ، بالإضافة إلى إعداده تعريفات إجرائية تتوافق مع مضمون البحث.

* **التربية**: عرّفها علي بأنها: (كل ما يتلقاه الإنسان من تأثيرات من مختلف عناصر الحياة المحيطة به ، سواء كانت هذه التأثيرات واردة بقصد ، أم بغير قصد ، وسواء كانت حية أم غير حية). [علي ، ٢٠٠١ ، ٣٢]. وعرفها إبراهيم بأنها: (عملية مركبة معقدة تهدف إلى تعديل سلوك الإنسان وتغييره ، وهي فن تنمية الاستعدادات الكامنة؛ الجسمية والعقلية والأخلاقية الموجودة لدى شخص من الأشخاص) [إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ٣٤]. ويعرف الباحث التربية بأنها: (عملية مقصودة تهدف إلى إعداد الفرد معرفياً وجسمياً ووجدانياً وأخلاقياً واجتماعياً وروحياً وإنسانياً للحياة بجميع مجالاتها).

التربية الإسلامية: عرفها علي بأنها: (تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم؛ التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية ، يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام) [علي ، د.ت ، ٦]. وعرّفها النجار بأنها: (النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل) [النجار ، ١٤٠٠هـ ، ٧٩]. ويعرف الباحث التربية الإسلامية بأنها: (عملية مقصودة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية: العقلية والجسدية والروحية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والإنسانية في جميع مراحل نمو الإنسان وفق مصادر الشريعة الإسلامية ومقاصدها؛ لتحقيق العبودية لله تعالى وعمارة الكون).

* **التعليم**: عرفه علي بأنه: (ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محددة). [علي ، ٢٠٠١ ، ٣٤]. ويعرف الباحث **التعليم** بأنه: «عملية اتصال هادف منظم بين المعلم والمتعلم تتضمن إكساب المتعلم المعارف والعلوم والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات من خلال استعمال طرائق وأساليب ووسائل معنية».

* **التعلم مدى الحياة (التعلم المستمر)**: عرفه القلا بأنه: (تعلم مستمر يبدأ من بداية حياة الإنسان حتى نهايتها). [القلا ، ١٩٩٣ ، ١٦١] ، وعرّفه مطاوع بأنه

(تعلم يمتد طوال حياة الفرد). [مطاوع ، ١٩٨٢ ، ٥٨] ، ويعتمد الباحث تعريف مطاوع.

* **مبادئ التعلم عند علماء المسلمين**: ويعرفها الباحث بأنها: (القواعد العلمية التربوية الناظمة للعملية التعليمية المأثورة عن علماء المسلمين؛ التي تراعي جميع قدرات المتعلمين ، وتستند إلى أحكام الشريعة الإسلامية).

* **التعلم**: عرّفه القلا وناصر بأنه: (التفاعل الذي يطغى فيه نشاط المتعلم. أما النشاط الذي يطغى فيه نشاط المعلم ويصبح مسيطراً فهو التعليم). [القلا ، وناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ١٢]. وعرّف الحنفي التعلم بأنه: (نشاط هدفه تحصيل معرفة جديدة ، أو اكتساب مهارة؛ لتكوّن للمتعلم بهما خبرة تضاف إلى خبراته السابقة ، ويعدل بها سلوكه وتفاعله مع الآخرين ونفسه والبيئة التي يعيش بها). [الحنفي ، ١٩٧٨ ، ١٠٩]. ويعتمد الباحث تعريف القلا وناصر.

* **التدريس**: عرّفه القلا وناصر بقولهما: (تستخدم عبارة التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المدرس مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدمة الثانوية والجامعية). [القلا ، وناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٩] ، وعرّفه أبو هلال بقوله: (عملية الأخذ والعطاء ، أو الحوار والتفاعل بين المدرس والتلميذ). [أبو هلال ، ١٩٧٩ ، ١٧]. ويعتمد الباحث تعريف راشد التدريس بأنه: (نظام من الأعمال مخطط له ، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة ، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأنشطة الهادفة؛ التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر هي: المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي ، كما يتضمن نشاطاً لغوياً ، يمثل وسيلة الاتصال الأساسية إلى جانب وسائل الاتصال العامة ، والغاية من هذا النظام هي اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة). [الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ٢٢ ، ٢٣].

* **أصول التدريس**: (البحث في تنظيم مكونات التدريس الهامة التي تؤدي إلى تحسين التعلم؛ كالأهداف ، والإستراتيجيات (الطرائق والوسائل) ، وتنظيم المواد ، وعرض النماذج). [القلا ، وناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢٠].

* **أصول التدريس عند علماء المسلمين**: ويعرفها الباحث بأنها: «مجموعة آراء علماء المسلمين التي تتناول الطرائق والأساليب وقواعد التعلم ، وكيفية تنظيم العملية التعليمية بغية تحقيق مقاصد التعلم في إطار الشريعة الإسلامية ومقاصدها».

* **طريقة التدريس**: عرّفها Turny بأنها: (كل ما يفعله المعلم مع المتعلمين، ولأجلهم في غرفة الصف). [Turny، ١٩٩٢، ١٣]. وعرفتها سنقر بأنها: (الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عملياً، وتحقيق أهداف التعليم واقعياً، في سلوك التلاميذ). [سنقر، ١٩٨٧، ٢/١٩]. ويعتمد الباحث تعريف الحصري والعنيزي لطريقة التدريس بأنها: (مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة المتسلسلة؛ التي يخطط لها المعلم، وينفذها في غرفة الصف أو خارجها، والتي تسمح له بتحقيق هدف، أو مجموعة أهداف معينة على أكمل وجه ممكن). [الحصري والعنيزي، ٢٠٠٥، ٢٧].

* **المطارحة**: عرّفها العطا بأنها: (البحث في المسائل المطروحة بين الأقران وأصدقاء الطلب). [العطا، ١٩٩٨، ٧٠]. ويعتمد الباحث تعريف العمايرة الآتي: (إلقاء الدارسين المسائل والمشكلات بعضهم على بعض في صورة محاورة ومبادلة للرأي). [العمايرة، ٢٠٠٠، ٢٩٩].

* **المناظرة**: عرّفها العطا بأنها: (المباحثة بين مختلفي الرأي لاستخراج الصواب). [العطا، ١٩٩٨، ٧٠]. ويعتمد الباحث تعريف هوفر للمناظرة التي هي: (عملية إثبات صحة وجهة نظر، أو خطئها، أو إظهار سلامة أسلوب، أو عدم سلامته بالاستعانة بالحجج والبراهين). [هوفر، د.ت، ٨٥].

* **المناهج**: عرّف بغدادي المنهج بأنه: (ما تقدمه النظم التعليمية في إطار مؤسساتها التعليمية إلى المتعلمين، وفقاً لخطة، وتحقيقاً لرسالة في ضوء أهداف تعمل على تحقيقها). [بغدادي، ١٩٨١، ١٧]. ويعتمد الباحث تعريف هندي للمنهج بأنه: (مجموعة الخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع كغايات يجب تحقيقها لدى الناشئة لصالح نموهم ونجاحهم الشخصي والاجتماعي بتخطيط المدرسة وإشرافها). [هندي وآخرون، ١٩٩٢، ١٩].

* **الكفاية**: (أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تجعله قادراً على أداء مهماته التعليمية بأعلى مستوى من الإتقان، يمكن الوصول إليه، ويمكن ملاحظته وقياسه، ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ). [صلاح، ١٩٩٧، ٧٥].

* **التعزيز**: (الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة). [النشواتي، ١٩٨٤، ٢٧٣].

* **التغذية الراجعة**: عرّفها خير الله والكناني بأنها: «نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث؛ حيث يستطيع حدث معين [استجابة المتعلم] أن يبعث نشاطاً ثانوياً لاحقاً [تقويم استجابة]. وهذا بدوره يؤثر في طريقة مرتدة، أو بأثر رجعي على النشاط أو الاستجابة السابقة، فيعيد توجيهه إذا حاد عن الهدف». [خير الله، الكناني، ١٩٩٣، ١٤١، ١٤٢].

ويعتمد الباحث تعريف منصور للتغذية الراجعة بأنها: «المعلومات التي يتلقاها المتعلم من شخص آخر، يكون مصدرها، وتهدف إلى تعزيز استجاباته إن كانت صحيحة، وإلى تصحيحها إن كانت خطأ، وتقريب أدائه الفعلي من الأداء المطلوب». [منصور ١٩٩٣، ٥٧].

* **العصور الوسطى**: (الفترة التي بدأت منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية على يد القبائل الجرمانية في القرن الخامس الميلادي، والتي استمرت حتى سقوط القسطنطينية على يد العثمانيين في القرن الخامس عشر الميلادي). [شقير، د.ت، ٥٣].

* **الفكر التربوي الإسلامي**: ويعرفه الباحث بأنه: (مجموعة أفكار العلماء التي تبحث في المجال التربوي وفق الشريعة الإسلامية ومقاصدها).

٩ ـ بعض الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها

هناك دراسات سابقة، لها علاقة ببعض موضوعات هذا الكتاب تم تصنيفها حسب قِدمها التاريخي. ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين: القسم الأول: يشمل البحوث العلمية المتضمنة لرسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه. والقسم الثاني: يتضمن البحوث والكتب العادية. وقلة هذه الدراسات دعت الباحث إلى دمجها في الفصل الأول، وعدم إفرادها بفصل مستقل. ويمكن ذكر هذه الدراسات فيما يأتي:

٩/ ١ ـ البحوث العلمية:

٩/ ١/ ١ ـ دراسة طلس، محمد أسعد (١٩٣٩): **(التربية والتعليم في الإسلام)**، وهي أطروحة دكتوراه من جامعة السوربون بفرنسا. تحدث فيها الباحث عن تاريخ

التربية عند العرب، قبل الإسلام وبعده، وكتب لمحةً عن تاريخ التعليم في القرون الإسلامية الخمسة الأولى، والمؤسسات التعليمية عند العرب قبل تأسيس المدرسة؛ كالمساجد، والكتاتيب. ولم يذكر الباحث أصول التدريس وطرائقه عند العلماء الذين ذكرناهم في موضوع الكتاب.

٩/ ١/ ٢ ـ دراسة البحتري، محمد إبراهيم (١٩٩٩): (**الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي**)، أطروحة دكتوراه في التربية، كلية التربية بجامعة دمشق. تأتي صلة هذه الأطروحة بموضوع البحث، من خلال تطرق الباحث إلى مقارنة الفكر التربوي عند ياقوت الحموي مع بعض أعلام التربية العربية الإسلامية؛ كالجاحظ وابن قتيبة والخطيب البغدادي، وابن خلدون وابن عساكر والغزالي. حيث ذكر بعض القواسم المشتركة بين الغزالي وياقوت الحموي، ولم يتعرض لذكر أصول لذكر أصول التدريس عند الغزالي.

٩/ ١/ ٣ ـ دراسة آل عبد الله، فايزة عطا الله محمد (١٩٩٦م): (**الفكر التربوي عند برهان الدين الزُّرْنُوجي في كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم**)، وهي رسالة ماجستير قدمت إلى جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ذكرت الباحثة نبذة مختصرة عن عصر الزُّرْنُوجي وحياته، وأهم أفكاره التربوية، وأهم طرائق التعلم عنده، وموقع التربية الحديثة من الفكر التربوي عند الزُّرْنُوجي.

يلاحظ على هذه الدراسة على الرغم من ضآلة حجمها أنها لم تفِ بالهدف الذي سيقت، له وهو بحث الأفكار التربوية عند الزُّرْنُوجي، وإنما اقتصرت على العناوين الرئيسة في كتابه، وجعلتها عناوين لبحثها، دون الاستفاضة في شرحها، وبيانها والتعليق عليها، ومقارنتها بالفكر التربوي الحديث. بالإضافة إلى أنها لم تتحدث عن أساليب التعليم، وطرقه عند الزُّرْنُوجي إلا في تسع صفحات، ولم تتحدث عن أصول التدريس عند الزُّرْنُوجي.

٩/ ١/ ٤ ـ دراسة العلي، صالح (٢٠٠٥): (**إسهامات برهان الإسلام الزُّرْنُوجي في مجال طرائق التدريس دراسة تحليلية لكتاب) تعليم المتعلم طريق التعلم**)، وهي رسالة ماجستير في التربية، قسم المناهج وأصول التدريس، مقدمة إلى كلية التربية بجامعة دمشق. تحدث الباحث فيها عن حياة الزُّرْنُوجي وعصره وكتابه، ومبادئ التعلم وطرائقه عنده.

٩/ ٢ ـ البحوث والكتب العادية:

٩/ ٢/ ١ ـ دراسة الحصري، ساطع (١٩٥٣): **(تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون)** وهي كتاب، بيّن فيه المؤلف أهمية التربية الصحيحة التي تولد الملكة الفكرية عند المتعلم، وتجعله يملك قدراً مناسباً من التعلم، وذكر بعض القواعد العامة للمعلم عند ابن خلدون. ولم تتعرض الدراسة لمبادئ التعلم وطرائقه، وطرائق التدريس عند ابن خلدون.

٩/ ٢/ ١ ـ دراسة الأهواني، أحمد فؤاد (١٩٧٥): **(التربية في الإسلام)**، وهي كتاب تحدث فيه المؤلف عن أهم الأفكار التربوية عند القابسي وابن سحنون، وقارن بينهما، وتحدث عن التربية عند الغزالي ومسكويه. ولكن الباحث لم يتوسع بذكر أصول التدريس وطرائقه عند هؤلاء العلماء.

٩/ ٢/ ٢ ـ دراسة قنبر، محمود (١٩٨٥): **(دراسات تراثية في التربية الإسلامية)**، وهي كتاب منشور بدار الثقافة في الدوحة. ويقع الكتاب في جزأين، تعرض الجزء الثاني منه إلى أدوار المدرس الوظيفية نحو العلم وطرائق التعليم؛ كالتلقِّي، والتلقين، والإملاء، والمحاضرة، والمناظرة، وتعرض للفكر التربوي عند الغزالي ومصادره.

٩/ ٢/ ٣ ـ دراسة أحمد، محمد عبد القادر (١٩٨٦): **(تعليم المتعلم طريق التعلم تأليف الإمام برهان الإسلام الزُّرْنُوجي، تحقيق ودراسة)**، وهي كتاب يقع في /١٨٣/ صفحة. هدف الباحث منه الجمع بين تحقيق مخطوطة كتاب الزُّرْنُوجي، والدراسة عنه، فتحدث عن المخطوطة ونسخها، وعمله في التحقيق، والنص المحقق، وأخذت عملية التحقيق أكثر الدراسة من الصفحة/ ٦٤ ـ ١٨٣/ .

بينما جاءت الدراسة عن الزُّرْنُوجي وأفكاره التربوية ما يقارب خمس صفحات، وبينت نتائج هذه الدراسة بعض أفكار الزُّرْنُوجي التربوية، ووجهت الباحثين للاهتمام بها بخاصة، والاهتمام بالتراث التربوي العربي والإسلامي بعامة.

ويلاحظ أنّ الهدف الأساس لهذه الدراسة هو تحقيق مخطوط الكتاب؛ لذلك لم تفِ بالغرض المطلوب من دراسة الأفكار التربوية للزُّرْنُوجي، ولم تهتم بأصول التدريس وطرائقه عنده.

٩/ ٢/ ٤ ـ دراسة حجازي، عبد الرحمن عثمان (١٩٨٦): **المذهب التربوي عند**

ابن سحنون) ، وهي كتاب تحدث المؤلف فيه عن سيرة ابن سحنون ، وأهم الأفكار التربوية عنده ، ولا سيما فيما يتعلق بالإدارة المدرسية ، وطرائق التأديب ، ودور المعلم والمنهاج الدراسي. وقد خصص المؤلف في كتابه ثلاث صفحات للحديث عن طرائق التدريس ، واقتصر في حديثه عنها على الطريقة الإلقائية.

٩/ ٢/ ٥ ـ دراسة الحاج ، فائز محمد علي (١٩٨٨): **(الإمام أبو حامد الغزالي)** ، وهي بحث ضمن كتاب (**من أعلام التربية العربية الإسلامية**) المجلد الثالث الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج. كتب الباحث لمحة عن حياة الغزالي ، وعصره ، وفلسفة التربية عنده ، وآراء الغزالي في تربية الطفل ، والصحة النفسية ، والفعل المنعكس الشرطي ، ولم يذكر جهوده في أصول التدريس وطرائقه.

٩/ ٢/ ٦ ـ دراسة الديوه جي ، سعيد (١٩٨٨): (**ابن مسكويه**) ، وهي بحث ضمن كتاب (**من أعلام التربية العربية الإسلامية**) المجلد الثاني الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج. حيث كتب الباحث لمحة عن حياة ابن مسكويه ، ومؤلفاته ، وبعض أفكاره التربوية؛ كاللعب وأثره في تربية الأطفال ، وطرائق تأديبهم. ولم يتطرق الباحث إلى أصول التدريس عند ابن مسكويه.

٩/ ٢/ ٧ ـ دراسة الشافعي ، إبراهيم محمد (١٩٨٨): (**محمد بن سحنون**) ، وهي بحث ضمن كتاب (**من أعلام التربية العربية الإسلامية**) المجلد الأول الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج ، حيث كتب الباحث لمحة عن حياة ابن سحنون ، والنهضة العلمية في عصره ، ومؤلفاته ، وأهم أفكاره التربوية ، ولا سيما الآداب المتعلقة بالمعلم والمتعلم ، وحقوقهما ، وأهداف التربية والتعليم عنده ، ورأيه في المناهج. وذكر الباحث طريقة ابن سحنون في تعلم القرآن ، وتعليمه.

٩/ ٢/ ٨ ـ دراسة العال ، حسن إبراهيم عبد (١٩٨٨): (**الفكر التربوي عند ابن جماعة**) ، وهي بحث ضمن كتاب (**من أعلام التربية العربية الإسلامية**) المجلد الثالث الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج. فقد تكلم الباحث عن حياة ابن جماعة ، ومؤلفاته ، ورأيه في المعلم ، وثقافته ، وكفاءته ، وصفاته ، والطريقة الإلقائية عند ابن جماعة ، وخصائص طرائق التعليم عنده.

٩/ ٢/ ٩ ـ دراسة عثمان ، سيد احمد (١٩٨٨): (برهان الإسلام **الزُّرْنُوجي** وكتابه: **تعليم المتعلم طريق التعلم**) ، وهي بحث ضمن (**من أعلام التربية العربية**

الإسلامية) في المجلد الثالث لمكتب التربية العربي لدول الخليج ، وتحدث فيه عن حياة الزُّرْنُوجي ، وكتابه ، وأهم عناصر التعلم عنده؛ كالتأهب والدافعية والاختيار ، والأنشطة والحفظ والنسيان وصحة البدن ، واجتماعية التعلم. ودرس تلك العناصر في تسع صفحات. ولم يهتم البحث بآراء الزُّرْنُوجي في التدريس وطرائقه وأصوله.

٩/ ٢/ ١٠ ـ دراسة الفيتوري ، شاذلي (١٩٨٨): (آراء الإمامين سحنون وابنه محمد في التربية) ، وهي بحث ضمن كتاب **(من أعلام التربية العربية الإسلامية)** المجلد الأول الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج. حيث تحدث الباحث عن حياتهما ، ولمحات من مواقفهما التربوية ، ولم يذكر آراءهما في أصول التدريس.

٩/ ٢/ ١١ ـ دراسة حمدان ، نذير (١٩٨٩): (في التراث التربوي دراسات نفسية تعليمية تراثية) ، وهي كتاب تحدث الباحث فيه عن شخصية الزُّرْنُوجي ، بكونه فقيهاً ومتكلماً ، وتطرق لدراسة الجوانب التربوية عنده ، وتكلم عن أساس تلك الجوانب باختصار. ولم يهتم الباحث بأصول التدريس وطرائقه عند الزُّرْنُوجي.

٩/ ٢/ ١٢ ـ دراسة عثمان ، سيد أحمد (١٩٨٩): (التعلم عند برهان الإسلام الزُّرْنُوجي) ، وهي كتاب خصصه المؤلف للحديث عن التراث الإسلامي ، والزُّرْنُوجي في التاريخ ، والشبهات التي قيلت عنه. وتوسع المؤلف بدراسة عناصر التعلم في بحثه السابق ، حيث خصص لها ما يقارب خمسين صفحة من كتابه. وما قيل عن البحث السابق (٩/ ٢/ ٩) يقال عن هذه الدراسة ، إلا أنها موسعة.

٩/ ٢/ ١٣ ـ دراسة شمس الدين ، عبد الأمير (١٩٩٠): (الفكر التربوي عند الغزالي) ، وهي كتاب تحدث الباحث فيه عن سيرة الغزالي ، والنظرية التربوية عنده ، ولا سيما العلم وفضله ، وأقسام العلوم ، وآداب العالم والمتعلم ، كما خصص أربع صفحات من كتابه ، ذكر فيها أساليب التعليم عند الغزالي؛ كالتأديب ، والثواب والعقاب ، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين ، والحوافز ، والوعظ والإرشاد. ولم يتعرض المؤلف لأصول التدريس وطرائقه عند الغزالي.

٩/ ٢/ ١٤ ـ دراسة شمس الدين ، عبد الأمير (١٩٩١): (الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق) وهي كتاب تحدث الباحث فيه عن حياة ابن خلدون وتكوينه الفكري وقيمته العلمية. وذكر الباحث آداب وشروط المعلم والمتعلم ، والمنهج التعليمي والتربوي ، والأهداف التربوية عند ابن خلدون. وتعرض الباحث للحديث

عن بعض القضايا المتعلقة بأصول التدريس عند ابن خلدون؛ كالتدرج والتكرار، ومراعاة قدرات المتعلمين، والأهداف التربوية بشكل موجز.

٩/ ٢/ ١٥ ـ دراسة عبد الغني، عارف (١٩٩٣): **(نظم التعليم عند المسلمين)**. وهي كتاب أشار الباحث فيه إلى طريقة الإملاء عند أهل اللغة والحديث، وذكر بعض الأفكار التربوية عند ابن سحنون، والزُّرْنُوجي. ولم يتعرض الباحث إلى إسهامات علماء المسلمين في مجال أصول التدريس وطرائقه.

٩/ ٢/ ١٦ ـ دراسة دخل الله، أيوب (١٩٩٦): **(التربية الإسلامية عند الغزالي)**، وهي كتاب تحدث الباحث فيه عن سيرة الغزالي، والأفكار التربوية عنده، ولا سيما المنهاج، وأثر الوراثة والبيئة في عملية التربية، وسمات التربية الإسلامية، كما خصص فصلاً بحث فيه الطرائق التعليمية التعلمية، وحصرها في العظة والنصح، والمناقشة والحوار والقصة والعادة والأمثال والقدرة.

٩/ ٢/ ١٧ ـ دراسة أبو شوار، إبراهيم (١٩٩٦): **(الأسس التربوية لعلاقة الحكمة بالشريعة في فلسفة ابن رشد)**، وهي بحث تحدث فيه الباحث عن أهمية الشروط التربوية لتعلم الفلسفة والشريعة وتعليمهما عند ابن رشد. وبيّن الباحث منهج ابن رشد في المقولات الفلسفية. ولم يتعرض الباحث إلى أصول التدريس ومشتملاته عند ابن رشد.

٩/ ٢/ ١٨ ـ دراسة العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٠): **(الفكر التربوي الإسلامي)**، وهي كتاب تحدث فيه الباحث عن مجمل الأفكار التربوية عند ابن سحنون والقابسي والماوردي والغزالي وابن جماعة والزُّرْنُوجي وغيرهم، فذكر لمحة عن حياتهم ومؤلفاتهم وآرائهم في المعلم والمتعلم وآدابهما، وأشار إلى طريقة الاستظهار (التعلم اللفظي) في التعليم عند القابسي، والتدرج في التعليم عند الغزالي، والمذاكرة والمطارحة عند الزُّرْنُوجي، ولكنه لم يقارن بين آرائهم ورأي الفكر التربوي الحديث. بالإضافة إلى أنه لم يتوسع بذكر أصول التدريس وطرائقه ومبادئ التعلم عندهم.

٩/ ٢/ ١٩ ـ دراسة عبد العظيم، صالح (٢٠٠٦): **(ابن خلدون في الخطابات العربية المعاصرة ـ دراسة تصنيفية تحليلية)** وهي بحث منشور في مجلة العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت. بيّن الباحث في دراسته المؤلفات والبحوث التي تناولت فكر ابن خلدون من الجوانب المختلفة؛ الاجتماعية والفلسفية والتربوية

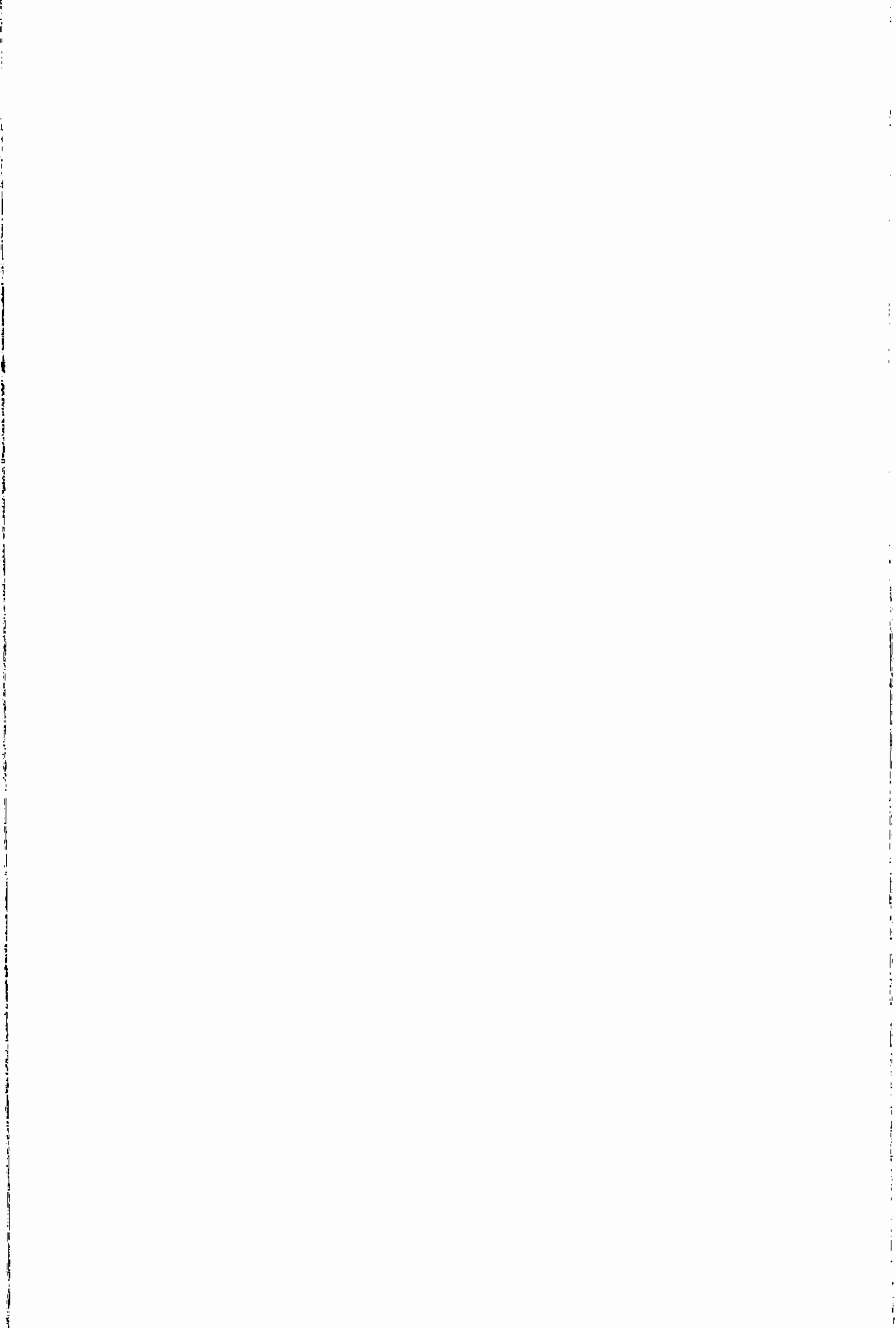
والأخلاقية. . . إلخ. كما أظهر الباحث خصائص الفكر التربوي عند ابن خلدون من حيث العلوم الواجب تعليمها للناشئة. ولم يتعرض الباحث إلى أصول التدريس ومشتملاته عند ابن خلدون.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة عن الفكر التربوي الإسلامي عند هؤلاء العلماء بعامة ، أنّ هذه الدراسات هدفت إلى إظهار الجوانب التربوية عند هؤلاء العلماء باختصار ، وأظهرت نتائج هذه الدراسات غزارة مصادر الشريعة والفكر العربي والإسلامي بالأفكار التربوية؛ التي كانت منطلقاً للدراسات التربوية الحديثة ، وضرورة الاهتمام بالدراسات التربوية العربية والإسلامية ، والإفادة منها في تطوير الفكر التربوي المعاصر ، وتنمية القيم في الأفراد.

وقد تبيَّن من خلال عرض بعض الدراسات المتخصصة في بحث الجوانب التربوية لدى هؤلاء العلماء أنّ الباحث يمكنه الإفادة من هذه الدراسات ، والتي لا تعدّ مسوغاً لترك البحث في موضوع أصول التدريس ، إنما تمثل منطلقاً للباحث ، ودافعاً للبحث الذي سيقوم به عن جانب مهم من جوانب الفكر التربوي ، حول إسهامات هؤلاء العلماء في بيان أصول التدريس ، ومبادئ التعلم وأثرها في التدريس ، والعوامل المؤثرة في التدريس.

وسيحاول الباحث سدَّ الثغرات التي خلفتها الدراسات السابقة. والتركيز على تلك الإسهامات وتحليلها ومقارنتها بالفكر التربوي المعاصر والتربية الحديثة ، وبيان قيمتها ومدى إمكانية استفادة التربية الحديثة من فكرهم التربوي.





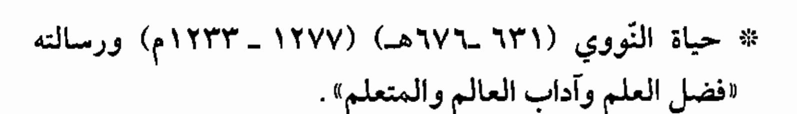



الفصل الثاني

تراجم علماء المسلمين الذين تناولوا أصول التدريس

ويشمل الفصل الفقرات الآتية:

* حياة محمد بن سحنون (٢٠٢ ـ ٢٥٦هـ) (٨١٧ ـ ٨٧٠م) وكتابه «آداب المعلمين».
* حياة القابسي (٣٢٤ ـ ٤٠٣هـ) (٩٣٦ ـ ١٠١٢م) وكتابه «الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين».
* حياة مسكويه (٣٢٥ ـ ٤٢١هـ) (٩٣٧ ـ ١٠٣٠م) وكتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق».
* حياة الماوردي (٣٦٤ ـ ٤٥٠هـ) (٩٧٤ ـ ١٠٥٨م) وكتابه «أدب الدنيا والدين».
* حياة الغزالي (٤٥٠ ـ ٥٠٥هـ) (١٠٥٨ ـ ١١١١م) وكتابه «منهاج المتعلم».
* حياة الزُّرْنُوجي (ت٥٩٣هـ) (١١٩٧م) وكتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم».
* حياة ابن رشد (٥٢٠ ـ ٥٩٥هـ) (١١٢٦ ـ ١١٩٩م) وكتابه «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال».



* حياة النّووي (٦٣١ ـ٦٧٦هـ) (١٢٧٧ ـ ١٢٣٣م) ورسالته «فضل العلم وآداب العالم والمتعلم».

* حياة ابن جماعة الكناني (٦٣٩ ـ ٧٣٣هـ) (١٢٤١ ـ ١٣٣٢م) وكتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم».

* حياة ابن خلدون (٧٣٢ ـ ٨٠٨هـ) (١٣٣٢ ـ ١٤٠٦م) وكتابه «المقدمة».

* حياة ابن حجر الهيتمي (٩٠٩ ـ ٩٧٤هـ) (١٥٠٣ ـ ١٥٦٦م) وكتابه «تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال».

* حياة العلموي (٩٠٧ ـ ٩٨١هـ) (١٥٠١ ـ ١٥٧٣م) وكتابه «المعيد في أدب المفيد والمستفيد».

* حياة المغراوي (٩٢٠هـ) (١٥١٤م) وكتابه «جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان».

تراجم علماء المسلمين الذين تناولوا أصول التدريس

١ ـ مقدمة

لعل معرفة ترجمة علماء المسلمين الذين تناولهم البحث بالدراسة ، والاطلاع على البيئة التي عاشوا فيها تعطي الباحث والقارئ صورة واضحة مختصرة عن حياتهم العلمية ، ونتاجاتهم الفكرية ، ولا سيما تلك المتعلقة بالجوانب التربوية ، ومن ثَمَّ تبعث في النفوس تقدير جهود أولئك العلماء ومدى إسهاماتهم في الحضارة الإسلامية والإنسانية في المجال التربوي بعامة ، وأصول التدريس وطرائقه ، والعوامل المؤثرة في التدريس بخاصة.

وسارت هذه الترجمة وفق المنهج التاريخي ، حيث تذكر تراجم هؤلاء الأعلام بالترتيب حسب التسلسل التاريخي لسنة وفاتهم. وتتم ترجمة كل علم منهم ببيان تاريخ ولادته ووفاته واسمه ولقبه ونسبه وتأهيله العلمي وتصنيفاته. ثم تركّز الترجمة على مصَنَّفات هؤلاء العلماء الخاصة بموضوع هذه الدراسة ، فتصف ما يشمله كل مصنّف من عناوين موضوعاته.

٢ ـ حياة محمد بن سحنون (٢٠٢ ـ ٢٥٦هـ) (٨١٧ ـ ٨٧٠م) وكتابه «آداب المعلمين»

٢/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

محمد بن سحنون التنوخي المغربي ، الفقيه المالكي. ولقب بسحنون لحدَّة ذهنه ، وذكائه. [البغدادي ، ١٩٩٢ ، ٦/ ١٧ ، اليعمري ، د.ت ، ١/ ٢٣٤].

٢/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد سنة (٢٠٢هـ) في مدينة القيروان ، التي كانت حاضرة العرب ، وصار فيما

بعد مفتيها. كان أبوه ـ سحنون ـ عالماً، تفقه محمد على أبيه، وغيره من العلماء، وجلس مجلس أبيه في التعليم بعد موته، وكان ابن سحنون إمام عصره في الفقه على مذهب أهل المدينة بالمغرب. وتوفي سنة (٢٥٦هـ)، ودفن بالقيروان إلى جانب والده. [الذهبي، ١٩٨٧، ٢٠/ ١٦٣، والبغدادي، ١٩٩٢، ٦/ ١٧، اليعمري، د. ت، ١/ ٢٣٤].

٢/ ٣ ـ مؤلفاته:

صنّف ابن سحنون مؤلفات كثيرة نذكر منها: كتاب «**المسند في الحديث**»، وكتابه «**آداب المعلمين**»، ورسالته في «**السنة**»، وكتاب في «**تحريم المسكر**»، ورسالة «**فيمن سب النبي ﷺ**»، ورسالة في «**آداب المتناظرين**»، وهي جزآن، وكتاب «**تفسير الموطأ**» وهو أربعة أجزاء، وكتاب «**السِّير**» وهو عشرون كتاباً، وكتاب «**التاريخ**» وهو ستّة أجزاء، وكتاب «**الزهد**»، وكتاب «**الردّ على الشّافعي وأهل العراق**».

قال بعضهم: ألف ابن سحنون كتابه «**الكبير**» مئة جزء؛ عشرون في **السير**، وخمسة وعشرون في **الأمثال**، وعشرة في آداب **القضاة**، وخمسة في **الفرائض**، وأربعة في **الإقرار**، وأربعة في **التاريخ والطبقات**، والباقي في **فنون العلم**. [الذهبي، ١٩٨٧، ٢٠/ ١٦٣، والبغدادي، ١٩٩٢، ٦/ ١٧، اليعمري، د. ت، ١/ ٢٣٤].

٢/ ٣/ ١ ـ كتابه «آداب المعلمين»:

تحدث الكتاب عن آداب الصبيان، والعدل بينهم، وواجبات المعلم وآدابه في تعليم الصبيان وحقوقه بأخذ الأجرة على التعليم، ويبلغ حجم الكتاب ثلاث عشرة صفحة من القطع الوسط. وقد اعتمد الباحث على النسخة المطبوعة في كتاب (**التربية في الإسلام**) للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، الذي طبعته دار المعارف بمصر سنة (١٩٧٥م).

٣ ـ حياة القابسي (٣٢٤ ـ ٤٠٣هـ) (٩٣٦ ـ ١٠١٢م) وكتابه «الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين»

٣/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القروي، علاّمة المغرب،

القابسي ، نسبة إلى قابس ، وهي مدينة بإفريقية . وقيل : لأنَّ عمَّه كان يشدّ عمامته شدة قابسية ، فاشتهر بالقابسي . [الذهبي ، د. ت ، ١٧/ ١٥٨].

٣/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته :

ولد سنة (٣٢٤هـ) ، وكان أعمى لا يرى شيئاً . تفقه على عدد من علماء إفريقية ؛ كأبي العباس الإبياني ، وأبي الحسن بن مسرور الدباغ ، وغيرهم . ورحل إلى مصر ومكة فحجّ ، وأخذ العلم عن عدد من علماء مصر ومكة ؛ كحمزة بن محمد الكناني وأبي الحسن التلباني وابن أبي الشريف وغيرهم . كان عالماً بالحديث وفقيهاً أصولياً متكلماً . تعمق في دراسة الفقه والحديث ، حتى برع فيهما وصار إمام عصره . توفي في ربيع الآخر بمدينة القيروان سنة (٤٠٣هـ) ، ودفن بباب تونس . [الذهبي ، د. ت ، ١٧/ ١٥٨ ـ ١٥٩].

٣/ ٣ ـ مؤلفاته :

له تصانيف كثيرة منها : «**الممهد في الفقه**» ، و«**أحكام الديانات**» ، و«**المنقذ من شبه التأويل**» ، و«**ملخص الموطأ**» ، و«**الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين**» ، و«**رسالة تزكية الشهود وتجريمهم**» ، و«**رسالة الذكر والدعاء**» ، و«**المناسك**» . [الزركلي ، ١٩٨٤ ، ٤/ ٣٢٦].

٣/ ٣/ ١ ـ كتابه «الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين» :

قَسَّمَ الكتاب إلى ثلاثة أجزاء . احتوى **الجزء الأول** على تفسير الإيمان والإسلام والاستقامة ، وفضائل القرآن ، وأحكامه . وتناول **الجزء الثاني** الحديث عن إلزام تعليم القرآن ، وتعلم الصبيان بالكتّاب بأجر ، والعدل بين الصبيان في التعليم ، والفصل بين الذكور والإناث في التعليم ، وتعليم الأنثى ، وسياسة معلم الصبيان ، والاهتمام بالألواح وتنظيمها وتنظيفها . وتحدث **الجزء الثالث** عن آداب المعلم ، وحكم الهدية له ، وأجر الختمة ، ومكان التعليم ، واشتراك المعلمين ، وتأديب الصبيان بالضرب ونحوه .

يبلغ حجم الكتاب خمساً وسبعين صفحة من القطع الوسط . واعتمد الباحث على

النسخة المطبوعة في كتاب «**التربية في الإسلام**» للدكتور أحمد فؤاد الأهواني ، الذي طبعته دار المعارف بمصر سنة (١٩٧٥م).

٤ ـ حياة مسكويه (٣٢٥ ـ ٤٢١هـ) (٩٣٧ ـ ١٠٣٠م) وكتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق»

٤/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب الملقب مسكويه. وذكر مقدم الكتاب «**تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**» الشيخ حسن تميم أنّ بعض العلماء القدامى الذين ترجموا له توهموا بإضافة لفظ ابن قبل لقب «مسكويه» بحيث يصبح اللقب في سياق اسمه لجده الأول ، ورجح الشيخ تميم بأن لقب «مسكويه» هو لقبه بدليل أنّ الذين قالوا: «ابن مسكويه» قلة ، بينما الأغلبية الساحقة منهم تؤيد كون «مسكويه» لقباً له بالذات ، ويؤيد هذا الرأي ست رسائل لمسكويه موجودة في الأستانة. ثم إنّ الذين دونوا اللقب كانوا من رفاقه الذين يعرفونه ويراسلونه ، فهم أدرى الناس باسمه ولقبه. [مسكويه ، ١٤] ، ويعتمد الباحث ترجيح الشيخ تميم للقب «مسكويه» ، ويسير عليه في بحثه.

٤/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد مسكويه بالريّ سنة (٣٢٥هـ) ، وكان عارفاً بعلوم الأوائل ، وفي الذروة العليا من الفضل والأدب والبلاغة والشعر. تنقلت به أحوال جليلة في خدمة بني بويه ، والاختصاص ببهاء الدولة (ابن العميد) وعظم شأنه وارتفع مقداره. توفي مسكويه في سنة (٤٢١هـ) سنة. [الحموي ، ١٩٩١ ، ٢/ ٣ ، فنديك ، ١٨٩٦ ، ١/ ٧١].

٤/ ٣ ـ مؤلفاته:

تصنيفات مسكويه كثيرة ، منها: كتاب «**تجارب الأمم**» ، ابتداؤه من بعد الطوفان وانتهاؤه إلى سنة تسع وستين وثلاثمئة ، وهو مهم جداً للوقوف على تاريخ بني العباس ، وكتاب «**تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**» ، وكتاب «**أنس الفريد**» ، وهو مجموع يتضمن أخباراً وأشعاراً وحكماً وأمثالاً ، وكتاب ترتيب العادات ، وكتاب الجامع ، وكتاب السير. [الحموي ، ١٩٩١ ، ٢/ ٣ ، فنديك ، ١٨٩٦ ، ١/ ٧١].

٤/ ٣/ ١ ـ كتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق»:

تحدث الكتاب عن المقالات السبع؛ تعريف النفس والأخلاق والطبائع والفرق بين الخير والسعادة، وأعمال الإنسان وأنواع المحبة، والأمراض النفسية والطب النفساني. تدور معظم أفكار الكتاب حول التربية الخلقية، ويدعو طالب العلم إلى التحلي بالفضائل الأربع الكبرى؛ الحكمة والعفة والشجاعة والعدالة.

يبلغ حجم الكتاب /١٩٠/ صفحة من القطع العادي. واعتمد الباحث على النسخة المطبوعة بدار مكتبة الحياة في بيروت، الطبعة الثانية، بتقديم: الشيخ حسن تميم.

٥ ـ حياة الماوردي (٣٦٤ـ٤٥٠هـ) (٩٧٤ـ١٠٥٨م) وكتابه «أدب الدنيا والدين»

٥/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي الشافعي. لقب بالماوردي: نسبة إلى بيع ماء الورد [الذهبي، د. ت، ١٨/ ٦٤، الزركلي، ١٩٨٤، ٤/ ٣٢٧].

٥/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد سنة (٣٦٤هـ) بالبصرة، ودرس بالبصرة وبغداد سنين، وتفقّه على أبي القاسم الصَّيمري بالبصرة، ثم ارتحل إلى الشيخ أبي حامد الإسفراييني. وُلِّيَ القضاء في بلدان كثيرة، ثم جُعِلَ قاضي القضاة في أيام القائم بأمر الله العبَّاسي. كان فقيهاً ومفسراً وأديباً وحافظاً للمذهب الشافعي. توفي في بغداد يوم الثلاثاء شهر ربيع الأول، سنة (٤٥٠هـ)، ودفن في اليوم التّالي في مقبرة باب حرب ببغداد، وعمره ست وثمانون سنة، وصلّي عليه في جامع المدينة. [الذهبي، د. ت، ١٨/ ٦٤]، الزركلي، ١٩٨٤، ٤/ ٣٢٧].

٥/ ٣ ـ مؤلفاته:

للماوردي مصنفات كثيرة؛ في الفقه وأصوله والتفسير والأدب. ومن أشهر كتبه «**الحاوي الكبير**» في الفقه الشافعي، الذي ألفه بطلب من الخليفة القادر بالله، فقال الخليفة بعدما عُرِض عليه: «حفظ الله عليك دينك، كما حفظت علينا ديننا». ومن

تصانيفه أيضاً: «أدب الدنيا والدين»، و«الأحكام السلطانية»، و«النكت والعيون»، وهو تفسير للقرآن، و«نصيحة الملوك»، و«معرفة الفضائل»، و«الأمثال والحكم»، و«الإقناع». [الذهبي، د. ت، ١٨/ ٦٤ ـ ٦٨، الزركلي، ١٩٨٤، ٤/ ٣٢٧].

٥/ ٣/ ١ ـ كتابه «أدب الدنيا والدين»:

قسَّم الكتاب إلى أبواب كثيرة؛ فضل العقل وذم الهوى، وأدب العلم، وأدب الدين، وأدب الدنيا، وأدب النفس.

يبلغ حجم الكتاب / ٣١٥/ صفحة من القطع العادي، واعتمد الباحث النسخة المطبوعة بدار الكتب العلمية في بيروت، الطبعة الرابعة، سنة ٢٠٠٥م.

٦ ـ حياة الغزالي (٤٥٠ ـ ٥٠٥هـ) (١٠٥٨ ـ ١١١١م) وكتابه «منهاج المتعلم»

٦/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

أبو حامد محمد بن محمد الطوسي، نسبة إلى المحل الذي ولد فيه، وهي بلدة طوس، إحدى مدن خراسان، الغزالي نسبة إلى المكان الذي نشأ فيه في طفولته، وهي قرية غزالة، إحدى قرى طوس، وهناك قول آخر بأن نسبة الغزالي تعود لطبيعة العمل الذي كان يمارسه والده، وهو صناعة الغزل؛ لذلك تشدَّد الزَّاي فيقال: الغزّالي [السبكي، ١٩٩٩، ٤/ ٤٧١، الذهبي، د. ت، ١٩/ ٣٢٩ ـ ٣٤٢، الزركلي، ١٩٨٤، ٧/ ٢٢ ـ ٢٣].

٦/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد الغزالي سنة (٤٥٠هـ) في طوس، ونشأ فيها يتيماً، فتولى تربيته صديق والده، ودرس في إحدى مدارس طوس، وأخذ العلم عن بعض المشايخ، منهم شيخه أبو المعالي الإمام الجويني (إمام الحرمين)، الذي تلقّى عنه أصنافاً من العلوم المذهبية والأصولية والفلسفية والكلامية؛ التي أثّرت في تكوين شخصية الغزالي العلمية.

وسافر إلى بلاد كثيرة طلباً للعلم. وعندما قدم بغداد فوّض إليه الوزير نظام الملك التدريس بمدرسته النّظاميّة بمدينة بغداد، فجاءها وباشر إلقاء الدّروس فيها سنة (٤٨٤هـ)، وأعجب به أهل العراق، وارتفعت عندهم منزلته، ثمّ ترك جميع

ما كان عليه سنة (٤٨٨هـ) ، وسلك طريق الزّهد والانقطاع ، وقصد الحجّ وناب عنه أخوه أحمد في التّدريس ، فلمّا رجع توجّه إلى الشّام فأقام بمدينة دمشق مدّة يذاكر الدّروس فيها ، وانتقل منها إلى بيت المقدس ، واجتهد في العبادة وزيارة المشاهد والمواضع المعظّمة ، ثمّ قصد مصر وأقام بالإسكندرية مدّة.

برع الغزالي في شتى العلوم الإسلامية والفلسفية ، فكان صوفياً زاهداً وفقيهاً شافعياً ومتكلماً وفيلسوفاً. توفّي سنة (٥٠٥هـ) بالطّابرّان (إحدى قرى طوس). [المناوي ، ١٩٩٩ ، ٢/ ٣٠٠ ، الذهبي ، د. ت ، ١٩/ ٣٢٩ ـ ٣٤٢ ، الزركلي ، ١٩٨٤ ، ٧/ ٢٢ ـ ٢٣].

٦/ ٣ ـ مؤلفاته:

صنف الغزالي في فروع العلوم الإسلامية المختلفة تصانيف كثيرة. ومن تصانيفه في الفقه الشافعي: «**البسيط**» و«**الوسيط**» و«**الوجيز**» ، وفي أصول الفقه: «**المنخول**» و«**المستصفى**» و«**شفاء الغليل**» ، وفي علم الكلام والمنطق: «**المنتحل في علم الجدل**» و«**إلجام العوام عن علم الكلام**» ، وفي الفلسفة: «**مقاصد الفلاسفة**» و«**تهافت الفلاسفة**» ، وفي علوم القرآن: «**جواهر القرآن**» ، وفي الرقاق والعبادات والعادات صنف كتابه القيم: «**إحياء علوم الدين**». [السبكي ، ١٩٩٩ ، ٤/ ٤٧١ ، المناوي ، ١٩٩٩ ، ٢/ ٣٠٠ ، الذهبي ، د. ت ، ١٩/ ٣٢٩ ـ ٣٤٢ ، الزركلي ، ١٩٨٤ ، ٧/ ٢٢ ـ ٢٣].

إنّ أهم المصنفات التي ظهرت فيها أفكار الغزالي التربوية هي: «**إحياء علوم الدين**» ، و«**ميزان العمل**» ، والرسالة الوالدية «**أيها الولد**» ، و«**منهاج المتعلم**»... إلخ.

٦/ ٣/ ١ ـ كتابه «منهاج المتعلم»:

قسّم الكتاب إلى ثلاثة أبواب؛ فضل العلم والمعلم والمتعلم ، وتضمنت هذه الأبواب فصولاً كثيرة. واعتمد الباحث على النسخة المطبوعة لأول مرة ، والتي حققها: طه ياسين ، وقدم لها: الدكتور محمد حسان عوض ، بدار النهضة في دمشق ، سنة ٢٠٠٧م.

٧ ـ حياة الزُّرْنُوجي (ت ٥٩٣هـ) (١١٩٧م) وكتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم»

٧/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

إنّ مصادر الترجمة التي رجع إليها الباحث وغيره من الباحثين الذين كتبوا عن الزُّرْنُوجي لم تذكر اسم الزُّرْنُوجي ، أو شيئاً فيما يتعلق بحياته الأسرية ، من حيث ولادته ، واسم أبيه ، أو أمه ، أو إخوته. . . إلخ. وقد اقتصرت هذه المصادر على ذكر لقبه «برهان الدين» أو «برهان الإسلام» ، والثاني أشهر ، فاشتهر الزُّرْنُوجي بلقبه الذي يدل على تدينه ، وينسب برهان الإسلام إلى «زُرْنُوج». [اللكنوي ، ١٣٢٤هـ، ٥٤. العطا، ١٩٩٨ ، ٩. أحمد، ١٩٦٨ ، ١٠. عاشور ، ١٩٨٦ ، ٧].

وهي بلدة مشهورة ، من بلاد ما وراء النهر (وبلاد ما وراء النهر هي البلاد التي أطلقها العرب على المنطقة المتحضرة الواقعة في حوض نهري جيحون وسيحون. ولم تكن هذه المنطقة وفقاً لمفهوم الجغرافيين المسلمين تدخل ضمن تركستان؛ لأن هذا الاسم الأخير إنما كان يقصد به بلاد الترك عامة ، أي: الأصقاع المترامية الأطراف التي تمتد بين بلاد الإسلام ومملكة الصين ، والتي كان يقطنها الرُّحل من الترك والمغول). [أحمد ، ١٩٨٦ ، ١٢ ، نقلاً عن فلاديمير ، ١٩٨١ ، ١١٤].

٧/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

إنّ كتب التراجم التي مرّ ذكرها ، والتي تعرضت لحياة الزُّرْنُوجي ، سكتت عن ذكر تاريخ ولادته وأحوال نشأته ، ووفاته؛ لذلك يصعب على الباحث تحديد الفترة التي عاش فيها الزُّرْنُوجي ، ولكن يمكن القول: إنّ الزُّرْنُوجي عاش في أواخر القرن السادس الهجري ، وأوائل القرن السابع الهجري ، وأن وفاته تنحصر بين سنة (٥٩٣هـ/ ١١٩٧م ، وسنة ٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م)؛ لأن المستشرق «الواردalward» جعل الزُّرْنُوجي من أهل الطبقة الثانية عشرة من طبقات الحنفية ، أي: من طبقة النعمان بن إبراهيم الزُّرْنُوجي المتوفَّى سنة (٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م). [العمايرة ، ٢٠٠٠م ، ٢٩٢].

وإذا كان الزُّرْنُوجي قد تلقى العلم من لدن كبار علماء الحنفية في عصره ، فإنّ ذلك يعني أنه تلقى أنواعاً كثيرة من الثقافات ، من أهمها الثقافة العربية الإسلامية التي تلقاها في الكتاتيب التي تُعلِّم الناشئة آنذاك القراءة والكتابة والقرآن ، واللغة ، والشعر والنحو والفقه وعلوم القرآن والحديث. هذه العلوم التي تلقاها أثرت فيه ،

وجعلت منه علماً من كبار فقهاء الحنفية. [العلي، ٢٠٠٨، ٣١ ـ ٣٦].

٣/٧ ـ كتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم»:

إنّ كتب التراجم التي ترجمت للزُّرْنُوجي لم تذكر سوى كتابه الوحيد «**تعليم المتعلم طريق التعلم**».

جعل الزُّرْنُوجي كتابه «**تعليم المتعلم طريق التعلم**» في ثلاثة عشر فصلاً، بالإضافة إلى خطبة الكتاب أو مقدمته، ورتب هذه الفصول على النحو الآتي:

الفصل الأول: في ماهية العلم والفقه وفضله.

الفصل الثاني: في النية حال التعلم.

الفصل الثالث: في اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات.

الفصل الرابع: في تعظيم العلم وأهله.

الفصل الخامس: في الجِدِّ والمواظبة والهمّة.

الفصل السادس: في بداية السَّبْق وترتيبه وقَدْره.

الفصل السابع: في التوكل.

الفصل الثامن: في وقت التحصيل.

الفصل التاسع: في الشفقة والنصيحة.

الفصل العاشر: في الاستفادة.

الفصل الحادي عشر: في الورع حال التعلم.

الفصل الثاني عشر: فيما يُورث الحفظ، وفيما يورث النِّسيان.

الفصل الثالث عشر: فيما يجلب الرزق وما يمنعه وما يزيد في العمر وما ينقصه.

إنّ عنوان الكتاب «**تعليم المتعلم طريق التعلم**» لم يكن شائعاً في عناوين المصنفات العربية والإسلامية القديمة، بالإضافة إلى أنه يحمل دلالة تربوية معاصرة. «إنّ العنوان يعكس اتجاهاً عميقاً، وأصيلاً، ومتميزاً عند الزُّرْنُوجي، عبَّر عنه بتوكيده أنه يهدف إلى أن يتعلم المتعلم طريق التعلم، أو كما نقول في اصطلاحنا الحديث في علم نفس التعلم أنّ غاية التعلم أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم، أو كيف يعلم نفسه. وهذا ما قصد إليه الزُّرْنُوجي من وضعه هذا العنوان

لكتابه. فالأصل في التعلم عنده أن يتعرف المتعلم طرائق التعلم، وشرائطه، ليصبح معلم نفسه؛ أي: أنّ كل ما نعلمه إيّاه، أو نعلمه معه هو أن نضعه بثبات على طريق التعلم». [عثمان، ١٩٨٨، ١٨٤].

لقي الكتاب عناية فائقة لدى الباحثين، فحظي بشروح كثيرة، وطبع الكتاب طبعات كثيرة، وصلت إلى أكثر من عشرين طبعة. كانت أولى طبعاته في ألمانيا سنة (١٧٠٩م)، وآخر طبعاته سنة (١٩٩٨م) بدار النعمان في دمشق، بتحقيق: الأستاذ عبد الجليل العطا. وهي الطبعة التي اعتمدها الباحث في بحثه. [العلي، ٢٠٠٨، ٤٦ - ٤٧].

٨ - حياة ابن رشد (٥٢٠ - ٥٩٥هـ) (١١٢٦ - ١١٩٩م) وكتابه «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال»

٨/ ١ - اسمه ونسبه وولادته ونشأته ووفاته:

أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد الأندلسي الشهير (بابن رشد الحفيد). ولد بقرطبة في الأندلس سنة (٥٢٠هـ)، ونشأ فيها، وتتلمذ على يد فقهاء عصره، فصار فقيهاً في مذهب الإمام مالك، وبرع في علوم شتى؛ كالطب والفلسفة والفقه والمنطق. توفي سنة (٥٩٥هـ). [رمضان، ٢٠٠٥، ٢٣٢].

٨/ ٢ - مؤلفاته:

ألف ابن رشد مصنفات كثيرة في الفلسفة والطب والفقه، منها: «**الكليات**» في الطب، و«**تهافت التهافت**» في الفلسفة الذي رد فيه على كتاب «**تهافت الفلاسفة**» للغزالي، و«**بداية المجتهد ونهاية المقتصد**» في الفقه المالكي، و«**مناهج الأدلة في عقائد الملة**»، و«**فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**» و«**جوامع سياسة أفلاطون**» الذي شرح فيه كتاب «**الجمهورية**» لأفلاطون. [رمضان، ٢٠٠٥، ٢٣٣].

٨/ ٢/ ١ - كتابه «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال»:

بيّن ابن رشد في كتابه «**فصل المقال**» عدم وجود التعارض بين الشرع والعقل، وتوسع في الحديث عن القياس بكونه مصدراً تشريعياً. وتناول الكتاب جانباً تربوياً

ظهرت من خلاله أفكار ابن رشد التربوية المتعلقة بالأساليب والمبادئ التربوية التي تيسر طرائق العلم والتعلم.

ويعتمد الباحث كتاب «**فصل المقال**» الذي قدم له ألبير نصري نادر، طبعته دار المشرق ببيروت. والكتاب من القطع الوسط، ويقع في (٦٨) صفحة.

٩ ـ حياة النّووي (٦٣١ ـ ٦٧٦هـ) (١٢٧٧ ـ ١٢٣٣م) ورسالته «فضل العلم وآداب العالم والمتعلم»

٩/ ١ ـ اسمه ولقبه ونسبته:

أبو زكريا محيي الدّين، يحيى بن شرف بن مُرِّي بن حسن بن حسين بن محمّد بن جمعة بن حزام النّووي، الدّمشقي. والنووي أو النّواوي نسبة لنوى[1]، قرية من قرى حوران بسورية. [العماد الحنبلي، ١٩٩٨، ٨/٦، الزركلي، ١٩٨٤، ٨/١٤٩].

٩/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد في محرّم سنة (٦٣١هـ) في نوى. تفقه على بعض المشايخ؛ كالكمال إسحاق المغربي، وشمس الدين عبد الرّحمن بن نوح، وعزّ الدين عمر بن سعد الإربلي، والشيخ ياسين بن يوسف الزّركشيّ. وقرأ النحو على الشيخ أحمد المصري. وقرأ القرآن ببلده، وقدم دمشق بعد تسع عشرة سنة من عمره، وسكن في الرّواحيّة. وذكر النووي أنه بقي نحو سنتين لم يضع جنبه إلى الأرض، وقرأ وحفظ ربع «**المهذّب**» للشيرازي في خمسة أشهر على شيخه الكمال إسحاق بن أحمد.

وذكر الشّيخ أبو الحسن ابن العطّار أنّ الشيخ النووي كان يقرأ كلّ يوم اثني عشر درساً على المشايخ شرحاً وتصحيحاً: درسين في «**الوسيط**» (كتاب في الفقه الشافعي للغزالي)، ودرساً في «**المهذّب**» (كتاب في الفقه الشافعي للشيرازي)، ودرساً في «**الجمع بين الصّحيحين**»، ودرساً في «**صحيح مسلم**»، ودرساً في «**اللمع**» لابن جنّي، ودرساً في «**إصلاح المنطق**» ودرساً في «**التّصريف**»، ودرساً في أصول الفقه، ودرساً في أسماء الرّجال، ودرساً في أصول الدّين. [العماد الحنبلي، ١٩٩٨، ٨/٦، الزركلي، ١٩٨٤، ٨/١٤٩].

---

(١) والنووي نسبة لنوا، يجوز كتابتها بالألف (نواوي)، وكان يكتبها هو بغير ألف.

كان النووي إماماً في الفقه الشافعي ، بارعاً حافظاً متقناً لعلوم شتّى ، ولا سيما الفقه والحديث. وكان شديد الورع والزّهد ، آمراً بالمعروف ، ناهياً عن المنكر ، تهابه الملوك ، تاركاً جميع ملاذ الدّنيا ، حتى إنه لم يتزوّج. وتوفي ليلة الأربعاء ١٤ رجب سنة (٦٧٦هـ) ، ودفن في بلدته نوى رحمه الله تعالى. [السيوطي ، ١٩٨٣ ، ٢/ ٥١٣].

٩/ ٣ ـ مؤلفاته :

للنووي مصنفات كثيرة ، منها ؛ **«تهذيب الأسماء واللغات»** ، و**«منهاج الطالبين»** ، و**«تصحيح التنبيه»** في فقه الشافعية ، و**«شرح صحيح مسلم»** ، و**«رياض الصالحين من كلام سيّد المرسلين»** ، و**«التقريب والتيسير»** في مصطلح الحديث ، و**«المجموع شرح المهذب»** للشيرازي ، و**«روضة الطالبين»** ، و**«التبيان في آداب حملة القرآن»** ، و**«خلاصة الأحكام من مهمّات السنن وقواعد الإسلام»**. [الزركلي ، ١٩٨٤ ، ٨/ ١٤٩ ـ ١٥٠].

٩/ ٣/ ١ ـ رسالة «فضل العلم وآداب العالم والمتعلم»

كتب الإمام النووي هذه الرسالة في مقدمة كتابه **«المجموع»** ، فأعدَّها : محمد شريف الصواف ، وقدَّم لها : الأستاذ الدكتور مصطفى سعيد الخن ، بكتيب من القطع الصغير ، بلغ حجمه / ١١٤/ صفحة ، بدار المثابة في دمشق ، سنة (٢٠٠٠م). وحوت هذه الرسالة موضوعات كثيرة ؛ **فضل طلب العلم** ، وآداب المعلم والمتعلم والتعليم ، وأقسام العلم الشرعي.

١٠ ـ حياة ابن جماعة الكناني (٦٣٩ ـ ٧٣٣هـ) (١٢٤١ ـ ١٣٣٢م) وكتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»

١٠/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه :

أبو عبد الله محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي. [السبكي ، ١٩٩٩ ، ٩/ ١٣٩].

١٠/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته :

ولد في ربيع الآخر سنة (٦٣٩هـ) بحماة ، وأخذ أكثر علومه بالقاهرة عن القاضي تقي الدين بن رزين ، وقرأ النحو على الشيخ جمال الدين بن مالك. ثم

درس بالقيمرية بدمشق ، وقرأ فيها على أصحاب الخشوعي. ولي خطابة القدس وقضاءها ، ثم انتقل منها إلى قضاء القضاة بالديار المصرية ، ثم ولي قضاء دمشق وخطابتها ، ثم أعيد إلى قضاء الديار المصرية بعد وفاة ابن دقيق العيد. مات بمصر في ليلة الإثنين الحادي والعشرين من جمادى الأولى سنة (٧٣٣هـ) ودفن بالقرافة ، قريباً من الشافعي. [السبكي ، ١٩٩٩ ، ٩/ ١٣٩].

١٠/ ٣ ـ مؤلفاته:

صنف كتباً في فنون كثيرة؛ كالفقه والحديث والأصول والتاريخ. [السبكي ، ١٩٩٩ ، ٩/ ١٣٩ ـ ١٤٠].

١٠/ ٣/ ١ ـ كتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»:

رتّب المؤلف كتابه على خمسة أبواب؛ **الأول**: في فضل العلم وأهله ، **والثاني**: في آداب العالم في نفسه ومع طلبته ودرسه ، **والثالث**: في آداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ورفقته ودرسه ، **والرابع**: في مصاحبة الكتب وما يتعلق بها من الأدب ، **والخامس**: في آداب سكنى المدارس وما يتعلق بها من النفائس. واعتمد الباحث على النسخة المطبوعة بدار الكتب العلمية في بيروت سنة (٢٠٠٥م) ، الطبعة الثانية ، بتحقيق: السيد محمد هاشم الندوي. ويبلغ حجم الكتاب /٢٠٨/ صفحة من القطع العادي.

١١ ـ حياة ابن خلدون (٧٣٢ ـ ٨٠٨هـ) (١٣٣٢ ـ ١٤٠٦م) وكتابه «المقدمة»

١١/ ١ ـ اسمه ونسبه:

عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي ، وينعت بالحضرمي نسبة إلى جده الأعلى وائل بن حجر ، وهو يمني ، من حضرموت. ولقب بابن خلدون نسبة إلى جده خالد المعروف باسم «خلدون» الذي قاد اليمنيين عند فتح الأندلس عام (٧١١هـ ـ ١٣١١م). [الزركلي ، د. ت ، ١/ ١٠٦].

١١/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد ابن خلدون في تونس سنة (٧٣٢هـ) من أسرة إشبيلية ، هاجرت إلى تونس حوالي منتصف القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي). نشأ ابن خلدون في بيت علم وسياسة ، وتولى والده تربيته وتعليمه ، فحفظ على يديه القرآن ، ودرس

الفقه والتفسير والنحو واللغة والفلسفة والمنطق على يد علماء عصره في تونس ، فأصبح فيما بعد عالماً. وتولى مناصب عدة؛ دنيوية ، وعلمية. حيث تقلد منصب الحجابة الذي يماثل في وقتنا الراهن منصب رئيس الوزراء.

وتولى أيضاً منصب قاضي المالكية ، واستمر في المناصب العلمية والتدريس إلى أن مات في القاهرة سنة ٨٠٨هـ. [الزركلي ، د. ت ، ١/١٠٦ ، العلي ، الكفري ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٢ ـ ٢٢٥].

١١/ ٣ ـ مؤلفاته:

صنّف ابن خلدون كتابه الشهير «**العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**» الذي عرف باسم «**المقدمة**» وكتاب «**المحصَّل في أصول الدين**» وبعض الرسائل «**شفاء السائل لتهذيب المسائل**». [شمس الدين ، ١٩٩١ ، ٢٢ ـ ٢٣].

١١/ ٣/ ١ ـ كتابه «المقدمة»:

عرف كتابه الشهير «**العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**» باسم «**المقدمة**» التي وضعها كمقدمة لدراسات في التاريخ ، وخصصها للبحث في طبيعة العمران. وتعدّ المقدمة من نوع الأبحاث التي عرفت في القرن الثامن عشر الميلادي في أوروبا باسم (فلسفة التاريخ) بالإضافة إلى أنها أول بحث محدد فيما عرف بعد ذلك باسم (علم الاجتماع). قسمها إلى ستة أبواب.

الباب الأول: العمران البشري.

الباب الثاني: العمران البدوي والأمم الوحشية والقبائل.

الباب الثالث: الملك والخلافة والمراتب السلطانية.

الباب الرابع: البلدان والأمصار وسائل العمران ، وما يعرض في ذلك من الأحوال.

الباب الخامس: المعاش ووجه الكسب والصنائع.

الباب السادس: العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه. وتضمن هذا الباب جملة من آراء ابن خلدون التربوية.

بدأ ابن خلدون في كتابة مقدمته سنة (٧٧٥هـ) ، أثناء إقامته في قلعة ابن سلامة ، ووصف ابن خلدون الإقامة فيها بقوله: (وأقمت فيها أربعة أعوام متخلياً عن الشواغل ، وشرعت في تأليف هذا الكتاب ، وأنا مقيم بها ، وأكملت المقدمة على ذلك النحو الغريب الذي اهتديت إليه في تلك الخلوة. فسالت فيها شآبيب الكلام والمعاني على الفكر ، حتى امتخضت زبدتها ، وتألفت نتائجها) وقد فرغ منها سنة (٧٧٩هـ).

اعتنى العلماء بهذه المقدمة وتناولوها بالتحقيق والترجمة والتعليق والشرح والتحليل والدراسة ، حتى غدت مرجعاً أصيلاً في العمران البشري. [شمس الدين ، ١٩٩١ ، ٢٢ ـ ٢٣ ، العلي ، الكفري ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٢ ـ ٢٢٥ ، جمعة ، ٢٠٠٤ ، ٢٣ ـ ٢٥].

ويعتمد الباحث كتاب المقدمة الذي نشرته دار المعارف بمصر ، ويرجع أحياناً إلى نسخة دار الكتاب العربي ببيروت مع الإشارة إلى ذلك عند التوثيق.

١٢ ـ حياة المغراوي (ت ٩٢٠هـ) (ـ ١٥١٤م) وكتابه «جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان»

١٢/ ١ ـ اسمه ونسبه:

اختلفت مصادر التراجم في اسمه ، فقيل: أحمد بن محمد بن عبد الله الشهاب المغراوي ، وقيل: محمد بن أحمد بن أبي جمعة المغراوي ، الملقب بشَقْرُون؛ لأنه أشقر اللون وأحمر العينين. وقيل: أحمد بن أبي أحمد المغراوي ، ونسبة المَغْراوي إلى قبيلة مغراوة بالمغرب الأوسط. [السخاوي ، د. ت ، ١/ ٣٤٨ ، التازي ، ١٩٨٦ ، ١٤ ـ ١٧].

١٢/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

لم تذكر مصادر التراجم سنة ولادته إلا أنها أشارت إلى أنه قارب السبعين عند وفاته ، وهذا يعني: أن ولادته تنحصر ما بين (٨٥٠ ـ ٨٦٠هـ) (١٤٤٦ ـ ١٤٥٥م). كان المغراوي عالماً بالفقه المالكي وأصوله والنحو ، وبرع في العربية ، وعين مدة للقضاء. سافر إلى دمشق والشام ، ومصر ، وأفاد منه طلاب العلم. تتلمذ عليه علماء أجلاء؛ كالجلال البلقيني والجمال الطيماني. واختلفت مصادر التراجم في

سنة وفاته، فقيل: توفي بالمغرب سنة (٩٢٠هـ ١٥١٤م)، وقيل: (٩٢٩هـ ١٥٢٣م). [السخاوي، د. ت، ١/٣٤٨، التازي، ١٩٨٦، ١٤ ـ ١٧].

١٢/ ٣ ـ مؤلفاته:

للمغراوي كتب كثيرة؛ منها: «**الجامع**»، و«**الجيش الكمين في الكر على من يكفر عوام المسلمين**»، وكتابه «**جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان**». [التازي، ١٩٨٦، ١٨/ ١٩].

١٢/ ٣/ ١ ـ كتابه «جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان»:

قسّم الكتاب إلى أبواب كثيرة، باب في حكم الحِذقة وموضعها من القرآن، وباب في حكم الإجارة على تعليم القرآن، وباب جامع لمتفرقات. واعتمد الباحث النسخة المطبوعة بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الأولى (١٩٨٦م)، بتحقيق: الدكتور عبد الهادي التازي. ويبلغ حجم الكتاب عدا الملاحق والدراسة / ٥٥/ صفحة.

١٣ ـ حياة ابن حجر الهيتمي (٩٠٩ ـ ٩٧٤هـ) (١٥٠٣ ـ ١٥٦٦م) وكتابه «تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال»

١٣/ ١ ـ اسمه ونسبه ولقبه:

أبو العباس أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي، ثم المكي الشافعي، مفتي مكة. لُقِّب جده بحجر؛ لأنه كان ملازماً للصمت، ولا يتكلم إلا لضرورة. [الغزي، د. ت، ٣/ ١١١، فنديك، ١٨٩٦، ١/ ٢٠٢].

١٣/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد سنة (٩٠٩هـ) بالصعيد المصري. مات أبوه وهو صغير في حياة جده بعد أن حفظ القرآن وكثيراً من المنهاج، ثم مات جده فكفله الشيخان العارفان الشمسان ابن أبي الحمايل والشنّاوي. وأخذ الفقه عن شيخ الإسلام شهاب الدين الرملي، وغيره. وهو عمدة متأخري الشافعية. يرجع إلى كلامه في الإفتاء بعد كلام الرافعي، والنووي. وكانت وفاته بمكة سنة (٩٧٣هـ). [الغزي، د. ت، ٣/ ١١١، فنديك، ١٨٩٦، ١/ ٢٠٢].

١٣/ ٣ ـ مؤلفاته:

للهيتمي مصنفات كثيرة منها: كتاب «**شرح المنهاج**» و«**الإرشاد**»، و«**شرح العباب**»، و«**الزواجر عن اقتراف الكبائر**»، و«**شرح الأربعين النووية**»، ورسالته «**تحرير المقال في تربية الأطفال**». [الغزي، د. ت، ٣/ ١١١ ـ ١١٢، فنديك، ١٨٩٦، ١/ ٢٠٢].

١٣/ ٣/ ١ ـ كتابه «تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال»:

قسّم كتابه إلى خمسة مقاصد؛ **المقصد الأول**: في الأحاديث الدالة على شرف أهل القرآن، و**المقصد الثاني**: في بعض الأحاديث الواردة في فضائل معلمي القرآن ومتعلميه، و**المقصد الثالث**: في الأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرقية به، و**المقصد الرابع**: في الأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن، و**المقصد الخامس**: في بيان اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة. واعتمد الباحث على النسخة المطبوعة بمكتبة القرآن في مصر، بتحقيق: مجدي السيد إبراهيم. ويبلغ حجم الكتاب /٩٥/ صفحة من القطع العادي.

١٤ ـ حياة العلموي (٩٠٧ ـ ٩٨١هـ) (١٥٠١ ـ ١٥٧٣م) وكتابه «المعيد في أدب المفيد والمستفيد»

١٤/ ١ ـ اسمه ونسبه:

عبد الباسط بن موسى بن محمد بن إسماعيل العلماوي الدمشقي الشافعي. [الغزي، د. ت، ٣/ ١٦٢].

١٤/ ٢ ـ ولادته ونشأته ووفاته:

ولد في الخامس عشر من رجب سنة (٩٠٧هـ). وتتلمذ على أبيه وغيره، وتولى بعد أبيه خطابة جامع برسباي بسوق صاروجا، ورئاسة المؤذنين بجامع دمشق الأموي في سنة (٩٣٨هـ). وكان له فضل في علم الميقات، وعلم النغمة والتلحين. احترقت داره وفيها كتبه سنة ستين وتسعمئة. توفي سنة (٩٨١هـ). ودفن بباب الفراديس رحمه الله تعالى. [الغزي، د. ت، ٣/ ١٦٢ ـ ١٦٣].

١٤/ ٣ ـ مؤلفاته:

لم تذكر كتب الترجمة التي اطلع عليها الباحث سوى كتاب (**المعيد في أدب**

المفيد والمستفيد). [الغزي ، د. ت ، ٣/ ١٦٢ ـ ١٦٣].

١٤/ ٣/ ١ ـ كتابه «المعيد في أدب المفيد والمستفيد»:

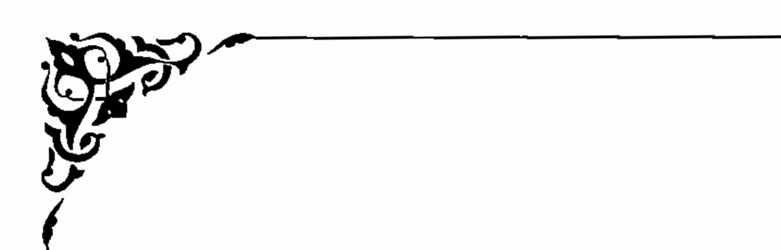
أصل الكتاب رسالة بعنوان «**الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد**» للغزي العامري الدمشقي (بدر الدين محمد بن محمد الرضي (٩٠٤ ـ ٩٨٤هـ). (١٤٩٨ ـ ١٥٧٦م) ، وهي غير محققة فيما أعلم ، اختصرها العلموي وسماها «**المعيد في أدب المفيد والمستفيد**» وتسمى أيضاً «**العقد التليد في اختصار الدر النضيد**».

قسّم المؤلف الكتاب إلى ستة أبواب؛ **الباب الأول**: في فضيلة الاشتغال بالعلم وتعلمه ونشره ، **والباب الثاني**: في أقسام العلم الشرعي ومراتبه ، **والباب الثالث**: في آداب المعلم والمتعلم ، **والباب الرابع**: في آداب المفتي والفتوى والمستفتي ، **والباب الخامس**: في شروط المناظرة وآدابها وآفاتها ، **والباب السادس**: في الأدب مع الكتب التي هي آلة العلم. وختم الكتاب بجملة من الرقائق اللطيفة. واعتمد الباحث على نسخة مطبوعة لم يذكر فيها اسم الناشر ولا مكان النشر ولا تاريخه. ويبلغ حجم الكتاب /١٤٦/ صفحة من القطع الوسط.

١٥ ـ خاتمة

من خلال معرفة ترجمة علماء المسلمين الذين تناولهم البحث بالدراسة يبدو أنهم تأثروا بالبيئة التي عاشوا فيها علمياً واجتماعياً ، وانعكس ذلك على أفكارهم التربوية التي طرحوها ، وسيتضح في ثنايا البحث مدى تأثرهم بتلك البيئة ، من خلال بيان إسهاماتهم الفكرية في المجال التربوي.





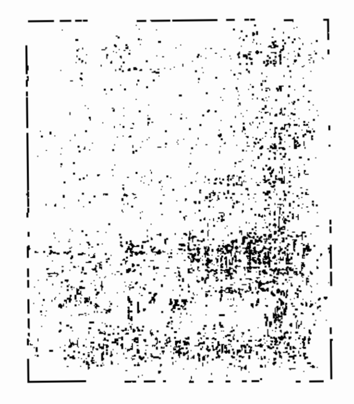

الفصل الثالث

مبادئ التعلم عند علماء المسلمين

ويتضمن المبادئ الآتية:

* مبدأ توفير الدوافع.
* مبدأ الاستعداد للتعلم.
* مبدأ التدرج في التعلم.
* مبدأ التغذية الراجعة.
* مبدأ الاستمرار في التعلم.



مبادئ التعلم عند علماء المسلمين

١ ـ مقدمة:

يولد الإنسان ضعيفاً لا يقدر على شيء ، وجاهلاً لا يعرف شيئاً ، ثم يمدّهُ الله عز وجل بالقوى التي تؤهله ليقوى ويتعلم. قال الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: ٧٨] ، ومن ثَمَّ يبدأ الإنسان رحلته بالتعلم في أثناء مراحل نموه المختلفة ، فيتعلم المهارات والمعارف ، ويتمكن من التكيف مع البيئة المحيطة به ، ويستطيع مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته.

لقد أمضى علماء النفس زمناً طويلاً يدرسون النفس الإنسانية ، بجوانبها المختلفة ، وكشفوا عن جوانب مهمة فيها ، تخص كيفية اكتسابها المعرفة ، وكيفية توظيفها للإفادة منها في عملية التعليم والتعلم ، والحياة التي يعيشها الفرد. [كلاين ، ٢٠٠٣ ، ١/ ١٧ ـ ١٨]. فاستنبطوا مبادئ كثيرة ، يمكن لها توجيه عملية التعليم ، بحيث تجري (عملية التعليم أو التدريس بشكل يسهل على التلاميذ امتلاك المعارف ، ويساعد في تكوين القدرات والمهارات لديهم (...) لقد أكدت التجارب والأبحاث التربوية أهمية هذه المبادئ ، ودورها في نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها). [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٠٩ ـ ٢١٠].

ولا يخفى علاقة هذه المبادئ بأصول التدريس؛ ذ إنها تشكل بعض مكوناته ومشتملاته ، ولا ينكر أثر هذه المبادئ في نجاح عملية التدريس ، لذلك أفرزت المداخل الكبرى في التدريس مبادئ عامة مشتقة من نظريات علم النفس ، يسترشد بها في التدريس.

فمبدأ الدافعية والتغذية الراجعة ، والتعزيز ، ومراعاة قدرات المتعلمين واستعداداتهم ، والتدرج في تعليمهم... إلخ ، تؤكدها مدارس علم النفس ،

ويسعى المربون لتطبيقها في عملية التدريس ، واختيار طرائق التدريس المتناسبة مع تلك المبادئ.

إنّ تلك المبادئ التي لا يستغنى عنها اليوم في العملية التعليمية التعلمية لم يكن ابتداعها مرتبطاً بعلماء التربية بعامة وعلماء النفس بخاصة فحسب ، بل إنّ علماء المسلمين أسهموا ـ من خلال تجاربِهم الشخصية في مجال التعليم ـ في الإشارة إليها ، وبيان أهميتها وضرورة توظيفها تربوياً ، وطبقوها في تعليمهم ، وطلبوا إلى المتعلم معرفتها وتطبيقها عند تعلمه.

وسيعرض الباحث في هذا الفصل أهم مبادئ التعلم: الدافعية ، والاستعداد ، والتدرج في التعلم ، والاستمرار ، والتغذية الراجعة ، التي نادى بها علماء المسلمين ، ودعوا إلى مراعاتها لتحقيق أفضل نتائج التعليم والتعلم ، ومقارنتها بالفكرِ التربوي المعاصر عند الحاجة ، مستفيداً في هذا الفصل مما كتبه الباحث في رسالة الماجستير «**إسهامات** برهان **الإسلام الزرنوجي في مجال طرائق** التدريس» عن مبادئ التعلم لدى الزرنوجي ، مضيفاً إليه آراء علماء المسلمين حول هذه المبادئ.

٢ ـ أهم مبادئ التعلّم عند علماء المسلمين

٢/ ١ ـ مبدأ توفير الدوافع

٢/ ١/ ١ ـ أهمية الدافعية وتعريفها:

للدافعية أهمية كبرى في عملية التعلم وتوجيه السلوك؛ إذ لا يوجد تعلم من غير دافع كافٍ يترجم التعلم إلى سلوك. [كلاين ، ٢٠٠٣ ، ١/ ٢٤ ، عاقل ، ١٩٨١ ، ٢٠]. والمعلم مدعو إلى أن يستثمر هذه الدوافع لتنمية التعلم وتوجيه السلوك عند المتعلمين ، وبناء شخصيتهم ، وإثارتهم بغية الحصول على تعلم أفضل؛ ولهذا كان على المعلم أن يستثمر الدوافع الثانوية؛ كالميول والرغبات والاتجاهات وحاجة التلاميذ إلى استحسان الزملاء ، وحاجاتهم إلى إرضاء المعلم ، وكسب مودته ورضائه ، وارتفاع مستوى الطموح والثواب والعقاب ، وبعض المحفزات الأخرى؛ كالجوائز الأدبية والمالية ، وهذه كلها وسائل يستطيع المعلم أن يسخرها لخدمة علمية التعلم. [الغريب ، ١٩٧١ ، ٥٠٠ ـ ٥٠١].

ويمكن تعريف الدافعية بأنها: (**الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين ، وتحافظ على استمراريته ، حتى**

يتحقق ذلك الهدف). [قطامي ، ٢٠٠٠ ، ٤٢٧]. وعرف الدافع أيضاً بأنه: **(حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن العضوي في الإنسان والحيوان ، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف ، وتنتج هذه الحالة عن حالة ما ، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه)**. [عبد الخالق ، د. ت ، ٣٦١]. ومن خلال التعريفين السابقين للدافعية يتضح أنها ليست ضرورية لبدئ التعلم فحسب ، بل لا بد منها للاستمرار فيه وإتقانه واستخدامه في مواقف جديدة ، بالإضافة إلى أنها تمثل قوة فعّالة ومؤثرة في العمليات العقلية. وللدافعية أربعة تأثيرات مهمة في التدريس هي:

١ ـ **التنشيط**: فهي تحرك طاقة المتعلمين ، فتجعلهم نشطين ومشاركين ومهتمين.

٢ ـ **التوجيه**: فهي توجه السلوك نحو هدف؛ أي: توجه المتعلم نحو التعلم.

٣ ـ **الاختيار**: فهي تساعد المتعلمين على انتقاء الاستجابات الصحيحة ، والعمل على تعزيزها.

٤ ـ **الاستمرارية**: فهي تسهم في تشكيل سلوك المتعلمين». [العالي ، ١٩٩٦ ، ٦٤ ـ ٦٥].

٢/١/٢ ـ أنواع الدوافع:

إنّ الحديث عن الدافعية وأنواع الدوافع واسع ، وسيتم التركيز على الدوافع التي تتعلق مباشرة بموضوع التعلم ، ولا سيما تلك التي أشار إليها علماء المسلمين واهتموا بتنميتها ، وهي: الدافع المعرفي ، والدافع التنافسي ، ودافع الإنجاز.

٢/١/٢/١ـ الدافع المعرفي:

إنّ للدافع المعرفي دوراً مهماً في عملية التعلم ، ويتمثل هذا الدافع (بالرغبة في المعرفة والفهم ، ومعالجة المعلومات ، وصياغة المشكلات وحلها. إنّ تأثير البيئة المحيطة بالفرد لها علاقة وثيقة بتنمية هذا الدافع (. . .) فالممارسات الناجمة ، وتوقع النواتج المشبعة (. . .) ذات أثر بعيد في درجة ظهوره). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٥١].

اهتم علماء المسلمين بهذا النوع من الدوافع ، وسعوا إلى تنمية ميول المتعلمين واهتمامهم بتحصيل العلم ، والاستعانة عليه بالوسائل المختلفة التي تبعث في نفوسهم حب التعلم. ومن الأساليب والوسائل التي ذكروها صراحة ، أو أشاروا

إليها لتنشيط المتعلمين واستثارة دوافعهم ، اختيار الظروف المناسبة للتعلم تبعاً للموضوعات وإمكانية المتعلمين وحاجاتهم.

وإثارة السلوك المرغوب فيه من خلال التشويق والترغيب الفوري والمؤجل ، وتنويع هذه المعززات ، ببيان فضائل العلم في الدنيا والآخرة ، وتنمية ميول المتعلمين بتوفير خبرات علمية غنية ومشوقة يتمتع بها المعلمون؛ إذ إنّ تمكّن المعلمين من مادتهم العلمية ، وخبراتهم التجريبية في ميدان التعليم ، وشهرتهم في مجالات اختصاصهم يشبع اهتمام المتعلمين ، ويدفعهم نحو أفضل أنواع التعلم ، وتوجيه المتعلم نحو طلب العلم ، وحثه على بذل قصارى جهده في السعي إلى العلم وتحصيله ، والمسارعة إلى الإفادة من الوقت في تحصيل العلوم النافعة.

وهناك نصوص كثيرة لأولئك العلماء ، تشير إلى ما سبق ، يمكن ذكر بعض منها باختصار.

لقد نقل الماوردي أقوالاً لبعض الصحابة والحكماء فقال: (قال علي بن أبي طالب: الناس أبناء ما يحسنون. وقال مصعب بن الزبير [بن العوام] لابنه: تعلّم العلم ، فإن يكن لك مال ، كان لك جمالاً ، وإن لم يكن لك مال ، كان لك مالاً.

وقال عبد الملك بن مروان لبنيه: يا بَنِي تعلموا العلم ، فإن كنتم سادة فقتم ، وإن كنتم سُوَقة عشتم ، (...) وقال بعض البلغاء: تعلّم العلم ، فإنه يقومك ويسددك صغيراً ، ويقدمك ويسوّدك كبيراً ، ويصلح زيفك وفاسدك ، ويرغم عدوك وحاسدك ، ويقوّم عوجك وميلك ، ويصحح همتك وأملك (...) وقال ابن المعتز[عبد الله الشاعر العباسي]: العالم يعرف الجاهل؛ لأنه كان جاهلاً ، والجاهل لا يعرف العالم؛ لأنه لم يكن عالماً. (...). قال رسول الله ﷺ: «**فضل العلم خير من فضل العبادة**» [الحديث أخرجه الحاكم في (المستدرك) ، كتاب العلم ، رقم /٣١٧/ ، ١/ ١٧١] ، وإنما كان كذلك؛ **لأن العلم يبعث على فعل العبادة** ، والعبادة مع خلو فاعلها من العلم بها ، قد لا تكون عبادة). [الماوردي ، ٢٤ ـ ٢٦].

وبيّن الماوردي أهمية العلاقة بين الدافعية والتعلم ، من خلال الربط بين الدافعية والوسائل التي تسهم في تحقيقها ، وأهم الوسائل التي تعمل على تعزيز الدافعية برأيه؛ الترغيب (التشويق) والترهيب أو الثواب والعقاب. فيقول: (واعلم أنّ لكل مطلوب باعثاً ، والباعث على المطلوب شيئان؛ رغبة ورهبة. فليكن طالب العلم

راغباً راهباً أما الرغبة ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته ، وحافظي مفترضاته؛ وأما الرهبة فمن عقاب الله تعالى لتاركي أوامره ومهملي زواجره ، **فإذا اجتمعت الرغبة والرهبة أدتا إلى كُنْه العلم** ، وحقيقة الزهد؛ لأن الرغبة أقوى الباعثَيْن على العلم ، والرهبة أقوى السببين في الزهد). [الماوردي ، ٣٥].

ويبدو من تعبير الماوردي «**الرغبة والرهبة**» والجمع بينهما أنّ للثواب والعقاب تأثيراً في عملية التعلم ، فالرغبة في الثواب تدفع المتعلم إلى القيام بالسلوك المرغوب فيه ، والمحافظة عليه والاستمرار به ، والرهبة من العقاب تجعل المتعلم يترك السلوك غير المرغوب فيه.

وبناءً على ذلك يبدو للباحث أنّ فحوى كلام الماوردي السابق قد ذكره «ثورندايك» ، من خلال **قانون الأثر** الذي أكد بمقتضاه أهمية الثواب والعقاب في التعلم ، وأن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتبعه ثواب ، كما ينزع إلى ترك السلوك الذي يصحبه عقاب. [راجح ، د. ت ، ٢٦٩].

ويرى ابن خلدون أن الثواب أكثر فاعلية في التعليم ، ويرفض استخدام العنف والعقاب فيقول: (من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر ، وحمل على الكذب والخبث). [ابن خلدون ، ١٢٤٣].

وأجرى الباحثون النفسيون تجارب عديدة ليتعرفوا فاعلية الثواب والعقاب ، فتوصلوا إلى أنّ الجمع بينهما في كثير من حالات التعليم أنجع. [راجح ، د. ت ، ٢٤٢].

واعتنى الغزالي بإثارة دافعية المتعلم ، من خلال تبيانه مكانة العلم وفضله ، وسعادة أهله في الدنيا والآخرة ، وثمراته العاجلة والآجلة ، والترهيب من تركه ، أو التقصير في طلبه ، أو عدم العمل به ، مستنداً في ذلك إلى آيات كريمة ، وأحاديث شريفة ، وأقوال لبعض الصحابة والحكماء ، والشعراء. [الغزالي ، ٤٢ ـ ٥٣]. كقوله سبحانه وتعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [المجادلة: ١١] ، وقوله ﷺ: «**فضل العالم على العابد كفضلي على أدنى رجل منكم**». [أخرجه الترمذي ، كتاب العلم ، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة ، وقال عنه: حديث حسن صحيح ، ١/١٥٨].

وذكر الغزالي اختلاف الناس في أيّهما أفضل العلم أم المال؟ ثم نقل قول ابن

عباس في ذلك ، فقال : (اعلم أنّ للعلم شرفاً على المال ، من سبعة أوجه :

أحدها : أنّ العلم ميراث الأنبياء ، والمال ميراث الفراعنة والأشقياء .

والثاني : العلم يحرس صاحبه ، وصاحب المال يحرس ماله .

والثالث : أنّ المال يعطيه الله لمن يحبّه ولمن لا يحبّه ، ولا يعطي العلم إلا لمن يحبّه .

والرابع : لا ينقص العلم بالبذل والإنفاق ، بل يزداد بهما ، والمال ينقص بهما .

والخامس : أنّ صاحب العلم لا يموت ، ولا ينقطع عمله إلى يوم القيامة ، ومعه علمه أبداً ، وصاحب المال يموت ، وينقطع عمله ، ويبقى ماله لغيره .

والسادس : أنّ صاحب العلم لا يعذّب في القبر ولا يبلى ، وأن صاحب المال يعذّب في القبر ويبلى .

والسابع : أنّ صاحب المال يُسأل يوم القيامة عن كل درهم من أين اكتسبه وفيما أنفقه؟ ويحاسب عليه ، وأن صاحب العلم له بكل مسألة درجة ، وكل حرف حسنة ، ولكل حرف من حروف القرآن عشر حسنات إن قَرَأ على غير طُهر ، وإن قَرَأ على طُهر : إن كان في غير الصّلاة؛ فلكل حرف مئة حسنة. وإن قَرَأ في الصلاة ، فلكل حرف ألف حسنة. كذا في منهاج الذاكرين). [الغزالي ، ٦٠ ـ ٦٢]. وورد مثل ذلك عند الماوردي وغيره من العلماء. [الماوردي ، ٢٤ ـ ٣٣].

وقال الغزالي : (إنّ للعلم ثماراً في الدنيا كثيرة ، ذكر بعضها نقلاً عن الزُّهري ، بقوله : (الشرف إن كان دنيّاً ، والغنى إن كان فقيراً ، والعزة إن كان مهيناً ، والقوة إن كان ضعيفاً ، والجود إن كان بخيلاً ، والقرب إن كان قصياً ، والكبير إن كان صغيراً). [الغزالي ، ٦٦].

وأكد الزُّرْنُوجي مضمون ما ذكره الماوردي والغزالي وغيرهما ، بنصوص كثيرة؛ كقوله : (فينبغي للمتعلم أن **يبعث نفسه على التحصيل والجِدّ** ، **والمواظبة** ، **بالتأمل في فضائل العلم** ، فإنّ العلم يبقى ببقاء المعلومات والمال يفنى ، كما قال أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرم الله وجهه : . [الزُّرْنُوجي ، ٥٨ ـ ٦٠].

رَضِينَا قِسْمَةَ الجبَّارِ فِينَا ... لنا عِلْمٌ وللأعْداءِ مالُ
فإنَّ المالَ يَفْنَى عن قَريبٍ ... وإنَّ العِلْمَ يَبْقَى لا يَزَالُ)

وقال الزُّرْنُوجي أيضاً : (وكفى **بلذة العلم والفقه داعياً وباعثاً** للعاقل على تحصيل

العلم). [الزَّرْنُوجي، ٦٢]. وقال أيضاً: (والعلم النافع يحصل به حسن الذكر، ويبقى ذلك بعد وفاته، فإنه حياة أبدية...) وأُنْشِدَ: [الزَّرْنُوجي، ٥٨ ـ ٥٩].

الجَاهِلونَ فموتَى قَبْلَ مَوتِهم والعَالِمونَ وإنْ ماتُوا فَأَحْيَاءُ

هناك نصوص كثيرة أخرى، يطول إيرادها، ومضمونها يتعلق بوسائل خلق الدافعية، وتحفيز المتعلم على التعلم؛ من خلال بيان فضل العلم وسعادة أهله وثمراته والتشويق في تعلمه، والترهيب من تركه، ذكرها العلماء؛ كابن سحنون، والقابسي، والنووي، وابن جماعة، والمغراوي، وابن حجر، والعلموي، يمكن الإشارة إلى مظانها لمزيد فائدة. [ابن سحنون، ٣٠٧ ـ ٣٠٨، القابسي، ٢٤١ ـ ٢٥٠، النووي، ٣٦ ـ ٥٤، ابن خلدون، ١٢٣٠، ابن جماعة، ١٧ ـ ٢٢، المغراوي، ١٠٥، الهيتمي، ١٦ ـ ٢٩، العلموي، ٣ ـ ١٥].

٢/٢/١/٢ـ دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:

تزيد منافسة المتعلم غيره من المتعلمين من مقدار الجهد الذي يبذله في التعلم، وتوجيه سلوكه إلى تحقيق التفوق، والرضا الذاتي والاجتماعي. (إنّ الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير والاحترام الاجتماعي، أي: ما يتوقعه من الغير نحوه، ودرجة إظهاره له، مثل: الاهتمام، والثقة به، أو الإهمال، والبعد والتحفظ نحوه، فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو تلبية متطلبات الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الإيجابية). [منصور، ١٩٩٣، ٥٢ ـ ٥٣].

ويلاحَظ أنَّ علماء المسلمين اهتموا بالدوافع التنافسية؛ من خلال قيامهم في عملية التعليم بشحذ همة المتعلم لمنافسة الآخرين، وإرشاد المتعلمين إلى الطرائق التي تنمي روح المنافسة بينهم؛ لذلك وجهوا عنايتهم إلى النشاط الاجتماعي للفرد، وبينوا أثره في التعلم، بالإضافة إلى أنهم ربطوا القيمة الاجتماعية الإيجابية للمتعلمين بمدى بلوغهم المستوى المطلوب للتمكن المعرفي، وشهادة العلماء لهم بذلك، ومن ثمَّ توجيه طلاب العلم لملازمتهم، وتلقي العلم منهم.

ثمَّ إنّ أولئك العلماء بينوا أهمية مشاركة طلاب العلم الناس بالفعاليات

الاجتماعية المختلفة التي تعطيهم الفرصة ليعرفهم الناس ، ومن ثَمَّ يثنون عليهم ويقدرونهم ، فيشتهر أمرهم.

ومن الطرائق التي استخدمها أولئك العلماء لبث روح المنافسة بين المتعلمين أيضاً؛ تشجيعهم على **المذاكرة** مع زملائهم المجتهدين والبعد عن الكسالى ، **والمطارحة** التي يتم فيها بحث المسائل التي طرحت في الدرس بين المتعلمين ، والمشكلات التي اعترضتهم ، وسبل حلها ، **فبالمطارحة** يعرف المتعلم مدى قدرته على المنافسة ، وتمكنه المعرفي بالنسبة إلى زملائه ، **والمناظرة** التي يتمكن المتعلم من خلالها بإظهار نفسه وشهرته ، ومعرفة الناس له ، والدخول في ميدان التعليم لمنافسة العلماء. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ٦٧].

وقد وردت نصوص كثيرة عن أولئك العلماء ، تؤكد ما سبق ، وتنمي دافع التنافس في المتعلم ، وتثير اهتمامه لبلوغ مستوى التحصيل المعرفي الجيد ، والتقدير الاجتماعي المطلوب. قال الغزالي: (ولا بد من المذاكرة ، والمناظرة ، **والمطارحة** ، **فإنّ المناظرة والمذاكرة** مشاورة ، **والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب** (. . .) وفائدة **المطارحة** والمناظرة أقوى من فائدة التكرار؛ لأن فيها تكراراً وزيادة. فقد قيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ـ ٧١]. وقد أعطى الزُّرْنوجي بعداً أعمق للتنافس والتقدير الاجتماعي من خلال الاهتمام بتوفير الجو النفسي والاجتماعي للمتعلم ، وتأثير ذلك في عملية التعلم ، حيث نصح المتعلم بعدم المذاكرة والمنافسة إلا مع شريك يتمتع بصفات خُلُقية وعلمية طيبة؛ لذلك حذر الزُّرْنُوجي المتعلم من مصاحبة الكسلان ، **والمذاكرة** معه ، وأمره بمصاحبة المُجِد وصاحب الطبع السليم. [العلي ، ٢٠٠٨ ـ ٦٨] بقوله: (إياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع ، فإنّ الطبيعة متسربة ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً: (أما اختيار الشريك فينبغي أن يختار المُجدَّ الوَرِع ، وصاحب الطبع السليم ، ويفرَّ من الكسلان ، والمفسد). وأُنْشِدْتُ: [الزُّرْنُوجي ، ٣٧].

لا تَصْحَبِ الكَسْلانَ في حَالاتِه ... كَمْ صالحٍ بفَسَادِ آخَرَ يَفْسُدُ
عَدْوى البليدِ إلى الجليدِ سَريعةٌ ... كالجمْرِ يُوضَعُ في الرّمادِ فَيخْمُدُ

وقال النووي ـ ناقلاً قول الشافعي ـ: (ما ناظرت أحداً قط على الغلبة ، **ووددت** إذا ناظرت أحداً أن يظهر الحق على يديه). [النووي ، ٧٦]. واستعمل النووي

التعزيز المعنوي لإثارة المنافسة بين المتعلمين ، من خلال إكرام المعلم للمتعلم الحافظ المجتهد المجد ، والثناء عليه ، وإشاعة ذلك بين المتعلمين ، بقوله: (وينبغي أن يحرّضهم على الاشتغال في كل وقت ، ويطالبهم في أوقات بإعادة محفوظاتهم (. . .) ، ويسألهم عما ذكره لهم من المهمات ، فمن وجده **حافظاً مراعياً له أكرمه ، وأثنى عليه** ، وأشاع ذلك). [النووي ، ٩٣].

وذكر مثل هذا العلموي بقوله: (أن يحرّضهم على الاشتغال في كل وقت ، ويطالبهم بإعادة محفوظاتهم ، فمن وجده **حافظاً** مراعياً له أكرمه ، وأثنى عليه ، وأشاع ذلك (. . .) وإذا فهم الشيخ فائدة من البعض في البحث وإن كانت من صغير فينصفه بها ، **ويشكره عليها** ، فإنّ ذلك من بركة العلم). [العلموي ، ٥١].

وقال ابن جماعة ـ ناقلاً قول الرُّبيع المرادي صاحب الشافعي ـ: (كان الشافعي إذا ناظره إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول: نفرغ من هذه المسألة ، ثم نصير إلى ما تريد (. . .) ويذكر الحاضرين بما جاء من كراهية المماراة ، لا سيما بعد ظهور الحق (. . .) وإنّ مقصود الاجتماع ظهور الحق ، وصفاء القلوب ، وطلب الفائدة ، **وأنه لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة والشحناء؛ لأنها سبب العداوة والبغضاء**). [ابن جماعة ، ٤٧].

ويلاحظ أنّ ابن جماعة يشير إلى المنافسة المذمومة التي تورث العداوة بين المتعلمين. وذكر ابن جماعة أيضاً التعزيز المعنوي الذي من شأنه أن يدفع المتعلم إلى منافسة غيره للوصول إلى هدفه الدنيوي ، والأخروي ، بقوله: (لكن الشيخ يحرّض المبتدئ على حسن النية بتدريج قولاً وفعلاً ، ويعلمه بعد أنسه به أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العلية من العلم والعمل ، وفيض اللطائف ، وأنواع الحكم ، وتنوير القلب ، وانشراح الصدر ، وتوفيق العزم ، وإصابة الحق ، وحسن الحال ، والتسديد في المقال ، وعلو الدرجات يوم القيامة). [ابن جماعة ، ٥٤ ـ ٥٥]. وورد فحوى هذا النص عن العلموي. [العلموي ، ٤٥]. وذكر ابن جماعة أهمية التعزيز المعنوي ، وأثره في المنافسة بين المتعلمين ، بقوله: (فمن رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب **شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الازدياد** (. . .) وحرّضه على علو الهمة ونيل المنزلة في طلب العلم ، لا سيما إن كان ممن يزيده التعنيف نشاطاً ، والشكر انبساطاً). [ابن جماعة ، ٦٠].

وقال العلموي في أثناء إيراده المناظرة، وشروطها، وآدابها: (أن تكون المناظرة في الخلوة أحب إليه منها في المحفل والصدور (. . .) **وفي حضور الخلق ما يحرك دواعي الرّياء، والحرص على الإفحام ولو بالباطل**، وأنت تعلم كسلهم عن الجواب عن المسألة في الخلوة، **وتنافُسهم في المسألة في المحفل**). [العلموي، ١١٦].

٢/١/٢/٣ ـ دافع الإنجاز والتحصيل:

تستثير المتعلم دوافع ذاتية وخارجية، تدفعه إلى تحسين أدائه، والتفوق على أقرانه، وتحصيل مستوى أعلى من الدرجات التي يرضى بها المتعلم، ويسعى جاهداً من أجل تحقيقها. والإنجاز هو: (الأداء في مستوى محدد للامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفضل (. . .) إنه السعي والاجتهاد من أجل تحقيق مستوى من الدرجات المتقدمة في سلم النجاح الذي تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه (. . .)، وهو يشير إلى حاجة يشعر بها الفرد من داخله، وتستحثه للوصول إلى مستوى يلبي هذه الحاجة (. . .) تؤكد بعض الدراسات التي أجريت أنّ الأفراد من ذوي الإنجاز العالي يتعلمون ويؤدون الاستجابات أسرع وأدق من ذوي الإنجاز المنخفض. وتؤكد نتائج بحوث أخرى أنّ ذوي الإنجاز العالي يصعب استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية، وهم يؤدون أفضل حين يحصلون على الرضا نتيجة إنجاز جيد). [منصور، ١٩٩٣، ٤٨ ـ ٤٩].

لقد تحدث علماء المسلمين عن الدوافع الذاتية والخارجية التي تدفع المتعلمين إلى التفوق وتحصيل المستوى المعرفي الذي يطلبونه، ويرتضونه. وذكروا أهم الوسائل التي تساعد المتعلم على الوصول إلى تحصيل عال، وإنجاز رفيع، وتحقيق رضا ذاتي، من خلال هِمَّةِ الفرد وطموحه، **واجتهاده ومواظبته على ذلك**. وقرنوا بين الهمة والجِدّ، وبيّنوا أثرهما في الحصيل العلمي، وجعلوا العلاقة بينهما تلازمية، فلا يغني أحدهما عن الآخر، فلو كانت همة المتعلم عالية، وجدّه ضعيفاً، أو كان جدّه عالياً، وهمته ضعيفة لم يصل إلى التحصيل المعرفي المطلوب.

فإذا ما أراد المتعلم أن يحصل على مستوى تحصيل عال فينبغي أن تكون همته عالية، وجدّه قوياً بالإضافة إلى المواظبة على ذلك؛ لأن الانقطاع عن التحصيل غالباً ما يؤثر سلبياً في همة المتعلم واجتهاده. وتحدثوا أيضاً عن بعض الشروط

المتعلقة بالتحصيل؛ كالصبر على عملية التعلم ، وقد وردت نصوص كثيرة عن أولئك العلماء توضح ما سبق.

قال الغزالي: (ويجب على المتعلم **الجدّ والمواظبة** ، **والملازمة** لطلب العلم ، وإليه الإشارة في قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾ [العنكبوت: ٦٩]. وقال الغزالي أيضاً: (ويجب على المتعلم **الهمة العالية في العلم وغيره** ، فإنّ المرء يطير بهمته كالطير يطير بجناحيه ، وقيل [المتنبي]:

على قدرِ أهلِ العزْمِ تأتي العزائمُ   وتأتي على قدرِ الكرامِ المكارمُ

أما إذا كانت له همة ، ولم يكن له جِدّ ، أو كان له جِدّ ولم تكن له همة عالية؛ فلا يحصل له من العلم إلا القليل). [الغزالي ، ١١٠].

وقال الزُّرْنُوجي: (ولا بد لطالب العلم من **الهمَّة العالية في العلم** ، **فإنّ المرء يطير بهمته ، كالطير يطير بجناحيه** (. . .) والرأس في تحصيل الأشياء: الجِدّ والهمّة العالية (. . .) واقترن بذلك الجِدّ والمواظبة (. . .) **فأما إذا كانت له همة عالية ، ولم يكن له جِدّ ، أو كان له جِدّ ولم يكن له همة عالية ، فلا يحصل له علم إلا القليل)**. [الزُّرْنُوجي ، ٥٥]. وقال أيضاً: (فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على **التحصيل والجِدّ والمواظبة بالتأمل في فضائل العلم)**. [الزُّرْنُوجي ، ٥٨]. وقال أيضاً: (ثم لا بد من الجِدّ والمواظبة لطالب العلم ، وإليه الإشارة في القرآن بقوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾ [العنكبوت: ٦٩]). [الزُّرْنُوجي ، ٥٠].

وقال ابن جماعة: (دوام الحرص على الازدياد من الجد والاجتهاد والمواظبة على وظائف الأوراد؛ من العبادة والأشغال ، قراءةً وإقراءً ومطالعةً وفكراً وتعليقاً وحفظاً وتصنيفاً. ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم والعمل). [ابن جماعة ، ٣٥]. وقال أيضاً: (فمن رآه مصيباً في الجواب ، ولم **يَخَفْ عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الازدياد)**. [ابن جماعة ، ٦٠].

وقال أيضاً: (فإن كان بعضهم **أكثر تحصيلاً** ، **وأشدَّ اجتهاداً** ، **أو أحسن أدباً** (. . .) **فأظهر إكرامه وتفضيله** ، وبيّن أنّ زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك؛ **لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات)**. ابن جماعة ، ٦٤].

وقال النووي عند بيان آداب المتعلم: (وينبغي أن يكون حريصاً على التعلم، مواظباً عليه في جميع أوقاته ليلاً ونهاراً، ولا يذهب من أوقاته شيئاً في غير العلم، إلا بقدر الضرورة (...)، وأن يكون همته عالية، فلا يرضى باليسير مع إمكان الكثير، وأن لا يسوِّف في اشتغاله، ولا يؤخر تحصيل فائدة وإن قلّت إذا تمكن منها، وإن أمن حصولها بعد ساعة؛ لأن للتأخير آفات). [النووي، ١٠٧ ـ ١٠٩].

وقال العلموي ناصحاً العالم والمتعلم: (فمنها: أن لا يزال كلّ منهما مجتهداً في الاشتغال؛ قراءة ومطالعة وتعليقاً ومباحثة ومذاكرة وفكراً وحفظاً وإقراءً وتصنيفاً إن تأهَّل لهما، ووظائف الأوراد في كل الأحوال، ومنها: أن لا يخل بوظيفته من حضور درس، ومذاكرة وقراءة ونحوها، ولو لعروض مرض خفيف، أو ألم لطيف، وليستشف بالعلم، وليشتغل بقدر الإمكان كما قيل:

إذا مرضنَا تداوينا بذكرِكُم ونتركُ الذِّكر أحياناً فننتكسُ

هذا، والحكايات عن السلف في ارتكابهم الأهوال في طلب العلم مشهورة، ومدوّنة في كتب التواريخ والسير ومسطورة). [العلموي، ٤١]. وقال العلموي أيضاً: (ومنها: أن تكون همته عالية، فلا يرضى باليسير مع إمكان العسير). [العلموي، ٦٢].

ثم إنّ أولئك العلماء استعملوا التعزيز المعنوي من أجل أن يغرسوا في المتعلم جَذْوَةَ الهمة، والإقدام والجِدّ، ومن ثَمَّ تنمية المواظبة على الإنجاز والتحصيل؛ من خلال ترغيب المتعلم في العلم وطلبه، وبيان فضل أهله، وسعادتهم به في الدارين، وذكر نماذج لأهل العلم والعمل من السلف الصالح الذي سجلوا نجاحات عَزَّ نظيرها بالاجتهاد في طلب العلم والعمل بمضامينه، مستندين في بيان ذلك إلى آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية شريفة، وأخبار وأشعار عن السلف لطيفة.

ونصوص العلماء في ذلك كثيرة، يصعب إيرادها، ولكن يمكن بيان مظان وجودها في كتبهم لمن أراد مزيد فائدة. [ابن سحنون، ٣٠٧ ـ ٣٠٨، القابسي، ٢٤١ ـ ٢٥٣، الماوردي، ٢٤ ـ ٣٦، الغزالي، ٤٢ ـ ٧٦، الزرنوجي، ١٩ ـ ٢٥، النووي، ٣٦ ـ ٦٣، ابن جماعة، ٥٥ ـ ٧٤، المغراوي، ٦١ ـ ١٠٥، الهيتمي، ١٦ ـ ٣٥، العلموي، ٤٦]. ويمكن ذكر بعض من تلك الأحاديث والأخبار والآثار باختصار.

قال ابن جماعة: (قال سهل [بن عبد الله التستري]: من أراد النظر إلى مجالس الأنبياء فلينظر إلى مجالس العلماء، فاعرفوا لهم ذلك. وقال الشافعي رضي الله عنه: إن لم يكن الفقهاء العاملون أولياء الله فليس لله ولي. وعن ابن عمر: مجلس فقه خير من عبادة ستين سنة. وعن سفيان الثوري والشافعي رضي الله عنهما: ليس بعد الفرائض أفضل من طلب العلم. وعن أبي ذر وأبي هريرة رضي الله عنهما قالا: باب من العلم نتعلمه أحب إلينا من ألف ركعة تطوعاً). [ابن جماعة، ٢٢ ـ ٢٣].

وقال الهيتمي راوياً حديث رسول الله ﷺ: «**يا معاذ: إن أردت عيش السعداء، وميتة الشهداء، والنجاة يوم الحشر، والأمن يوم الخوف، والنور يوم الظلمات، والظل يوم الحرور، والرِّيَّ يوم العطش، والوزن يوم الخفة، والهدى يوم الضلال، فادرس القرآن، فإنه ذكر الرحمن، وحرز من الشيطان، ورجحان في الميزان**». [الهيتمي، ٣١]. [والحديث أخرجه الهندي في كنز العمال ١/ ٨٤٨].

ويلاحظ مما ذكر العلماء ولا سيما الغزالي والزُّرْنُوجي آنفاً الذين ربطوا بين الهمة التي هي أمر داخلي انفعالي، والجِدّ الذي هو العمل المتمثل في السلوك، وهو أمر خارجي، وجعلوا العلاقة بينهما (الهمة والسلوك) تلازمية تبادلية، بحيث يلزم من وجود الهمة العالية الجِدّ، ويلزم من الجِدّ والمواظبة الهمة. فالهمة باعث على الحركة، بل هي في ذاتها حركة داخلية، يمكن أن تؤدي إلى حركة خارجية، أو سلوك. بل (إنه [الزُّرْنُوجي] يخطو خطوة أبعد تتضمن نفاد بصيرة نفسية، تلفت نظر النفساني المعاصر، عندما يبيِّن أمرين: **الأول** أن المواظبة، أو العمل، أو السلوك يؤدي إلى تحريك الهمة، وأن العلاقة بين الهمة والعمل، أو الانفعال والسلوك علاقة تبادلية، بحيث تؤدي الهمة إلى جِدّ ومواظبة، بينما يؤدي الجِدّ والمواظبة إلى الهمة. أما الأمر الثاني الذي يعكس عمق بصيرته في الظواهر النفسية، فهو أنه نصح المتعلم بترك الكسل، ودعاه إلى أن يفعل ذلك عن طريق نشاط عقلي معرفي يقوم به قصداً، وذلك بأن يتأمل مناقب العلم وفضائله، ويرى أنّ هذا التأمل يبعث همة المتعلم إلى التحصيل، أي: **أنه ربط هنا بين الاستثارة العقلية المعرفية، والاستثارة الانفعالية الدافعية، وهو ربط سديد، تؤكده بحوث علم النفس الحديثة التي تدور حول ما في العمليات العقلية المعرفية من عناصر دافعية. فالزُّرْنُوجي يربط بين الهمة والسلوك ربطاً تبادلياً من جهة، كم يربط بين النشاط العقلي المعرفي والحياة الانفعالية الدافعية من جهة أخرى**). [عثمان، ١٩٨٩، ١٠٥].

ويلاحظ أيضاً أنّ الدافعية عند أولئك العلماء بأنواعها المختلفة إنما هي دافعية ذاتية تنبعث من داخل المتعلم ، وخارجية مرتبطة بالمكافآت أو الجزاء الخارجي. لكنهم ركزوا على المكافآت الداخلية التي عبَّروا عنها بمفهوم (اللذة) تارة ، (وبالارتياح أو الرضا) تارة أخرى. يندرج هذا المفهوم تحت الهدف الأسمى لعملية التعلم. قال الماوردي: (**إنّ العلم عوض عن كل لذة ، ومغنٍ عن كل شهوة** ، ومن كان صادق النية فيه لم يكن له همة فيما يجد بداً منه؛ لذلك قال بعض البلغاء: من تفرد بالعلم لم توحشه خلوة ، ومن تسلى بالكتب لم تفته سلوى). [الماوردي ، ٦٠].

وقال الزُّرْنُوجي: (ولا بد من تحمل النّصَب والمشقة في سفر التعلم ، فمن صبر على ذلك وجده **لذة** تفوق سائر لذات الدنيا ، ولهذا كان محمد بن الحسن إذا سهر الليالي ، وانحلت له المشكلات يقول: أين أبناء الملوك من هذه اللذات؟ وهكذا ينبغي للفقيه أن يشتغل به في جميع أوقاته ، فحينئذ يجد لذة عظيمة في ذلك). [الزُّرْنُوجي ، ٨٦]. وقال أيضاً: (وكفى **بلذة** العلم والفقه **داعياً وباعثاً** للعاقل على تحصيل العلم). [الزُّرْنُوجي ، ٦٢]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً: (وينبغي لطالب العلم أن **يعدَّ** ويقدِّر لنفسه تقديراً في التكرار ، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ). [الزُّرْنُوجي ، ٨١ ـ ٨٢].

إنّ قول الزُّرنُوجي السابق يبرز أهمية ذاتية التقويم ، وارتباطها بذاتية الدافعية التي تتجلى في تنبيه المتعلم في أن يعدّ ويكرر لنفسه من الاهتمام بالدرس وتحصيله وتكراره كي يبلغ المستوى المعرفي ، أو مستوى التمكن الذي يرجوه المتعلم ، ويرضى عنه ، ويرتاح له. فإن وصل إلى ذلك فحينئذ يستقر قلبه ، وتطمئن نفسه. (وكم يشبه هذا من وجه جديد ، ما نؤكده من ضرورة مراعاة الفروق بين الأفراد ، من حيث قدرتهم وسرعتهم في بلوغ مستويات التمكن والهيمنة في التعلم ، ولا سبيل إليه إلا بأن يكون للمتعلم دورٌ في أن يعدّ ويقدر لنفسه مستوى لا يستقر قلبه حتى يبلغه (. . .) وأن يكون له دورٌ في تقويم تعلمه). [عثمان ، ١٩٨٩ ، ١١٤ ـ ١١٥].

إنّ في قول الزُّرْنُوجي: (أن يعدّ ، ويقدر لنفسه تقديراً في التكرار ، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ) ، إشارة واضحة إلى مستوى الطموح الذي يقصد منه: (الهدف الذي يرسمه الفرد ، ويسعى إلى الوصول إليه ، أو هو المستوى الذي يتوقع

الفرد أن يصل إليه بناءً على تقديره الذاتي لقدراته واستعداداته. وهناك علاقة بين مستوى الطموح والإنجاز المدرسي، فكلما كان مستوى الطموح أعلى كما هو الحال عند الطلاب المجدين انعكس ذلك إيجابياً على العمل المدرسي (...) وبالعكس فإنّ مستوى الطموح المنخفض يؤدي إلى فاعلية من جانب المتعلم أقل ما يقال عنها: إنها دون مستوى الكفايات والقابليات التي يمتلكها ويوظفها لأغراض التعلم). [منصور، ١٩٩٣، ١٥٣].

ويبدو أنّ ما نص عليه أولئك العلماء واهتموا به من تأثير الدوافع في التعلم، وتركيزهم على المكافآت الداخلية التي عبروا عنها بلذة العلم، أو ارتياح المتعلم، ورضاه عما حققه من مستوى معرفي، هو ما أكدته الدراسات التربوية الحديثة في مجال علم النفس: (وتؤكد نتائج بحوث أخرى أنّ ذوي الإنجاز العالي يصعب استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية، وهم يؤدون أفضل حين يحصلون على الرضا نتيجة إنجاز جيد). [منصور، ١٩٩٣، ٤٩].

ويبدو للباحث أنّ ما قدمه أولئك العلماء في هذا المجال أيضاً يتوافق مع ما ذكره (هيدر) عن الدافعية في الأداء، فقد ميز بين نوعين من المتعلمين: المتعلم المدفوع ذاتياً، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية، وأكد أنّ الأنشطة المحكومة بدوافع ذاتية أو داخلية تعزز نفسه بنفسها، وتؤثر في تعلم الفرد أكثر من الدوافع الخارجية؛ إذ إن من خصائص الدافع الداخلي تركيز المتعلم على التعلم المتعمق، وعلى التعلم الفردي والذاتي، وعلى التفوق في التحصيل. [زايد، ٢٠٠٣، ٧٩ ـ ٨٠].

ويلاحظ أنّ أولئك العلماء يتفقون أيضاً مع أصحاب نظرية التقرير الذاتي التي هي إحدى نظريات الدافعية الحديثة، ويشير أصحاب هذه النظرية إلى: (أنّ الناس أكثر حباً لأن يدفعوا داخلياً للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخلياً، منه عندما يكون مصدر الضبط لديهم خارجياً). [زايد، ٢٠٠٣، ٧٦ ـ ٧٧].

ويبدو للباحث من خلال دراسة الدوافع عند علماء المسلمين أيضاً، وربطهم هذه الدوافع بالسلوك، وتوجيهه، وتصحيحه من خلال القدرة في التحكم بالدوافع، أنّ في ذلك سبقاً في مجال علم النفس، حيث أكد كثير من علماء النفس الغربيين أهمية دراسة سلوك الإنسان، وعلاقته بالتربية، ودوره في توجيهه توجيهاً صحيحاً من خلال التحكم بالدوافع. فقد أشارت «أنيتا وودلف» (١٩٨٠) أنّ عملية

التعليم والتعلم تقف على حسن استخدام علم النفس، وما يتضمنه في توجيه المتعلم نحو التعلم. [أبو جادو، ١٩٨٨، ٧٣].

لقد وجه علماء المسلمين المتعلم نحو غايات التعلم المادية والمعنوية مرتبة وفق سلم هرمي؛ أعلاه مرضاة الله عزَّ وجل، ثم تأتي بعده الغايات والأهداف الأخرى. قال الغزالي: (يجب أن ينوي المتعلّم بتحصيل العلم **رضاء الله تعالى**، والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه، وعن سائر الجهال، وإحياء الدين، وإبقاء الإسلام، فإنّ بقاء الإسلام بالعلم، وينوي به الشكر على نعمة العقل، وصحة البدن). [الغزالي، ١٠١]. وقال الزرنوجي: (وينبغي أن ينوي المتعلّم بطلب العلم **رضاء الله تعالى**، والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه، وعن سائر الجهال، وإحياء الدين، وإبقاء الإسلام، فإنّ بقاء الإسلام بالعلم (...) ولا ينوي به إقبال الناس عليه، ولا استجلاب حطام الدنيا). [الزرنوجي، ٢٧]. وقال ابن جماعة: (أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم **وجه الله تعالى**، ونشر العلم، وإحياء الشرع، ودوام ظهور الحق وخمول الباطل، (...) واغتنام ثوابهم (...) وبركة دعائهم له، وترحمهم عليه). [ابن جماعة، ٥٣ ـ ٥٤]. والنصوص في ذلك كثيرة.

ويبدو للباحث من النصوص السابقة أنّ علماء المسلمين جعلوا الحاجة الكبرى والغاية الأساس من التعلم التي تعتلي قمة الهرم هي مرضاة **الله تعالى**، وهذا يعني أن المتعلم سيهتم بها، ويسعى باستمرار لإشباعها بالعلم حتى آخر لحظة من حياته.

ويبدو للباحث في هذه الفكرة أيضاً أن هناك **اتفاقاً واختلافاً** بين أولئك العلماء وبين ماسلو «maslow» ـ الذي يعدّ أحد أكبر المهتمين بنظريات دوافع السلوك، بل تنسب إليه هذه النظريات من حيث التأسيس ـ.

أما **وجه الاتفاق** فيتجلى في ترتيب الحاجات الإنسانية حسب أهميتها عند «ماسلو» وعلماء المسلمين. قال «ماسلو»: (إنّ حاجات الإنسان يمكن أن ترتب وفق سلم هرمي حسب أهميتها، بدءاً من الحاجات الدنيا وحتى أعلى قمة هرم الحاجات، وإنّ الحاجة الأكثر إلحاحاً سوف تطغى على اهتمام الفرد ثم ينتقل إلى الأخرى بعد قضائها). [maslow، ٢٦، ١٩٥٤].

وأما **وجه الاختلاف** بين ماسلو وعلماء المسلمين، فيظهر من خلال رؤية ماسلو أنّ المتعلم تتناقص عنده حدة الدافعية كلما أُشبعت واحدة من حاجاته. بينما يرى أولئك العلماء أنّ دافعية المتعلم لا تتناقص بمجرد وصوله إلى قمة الهرم وإشباع

حاجته الكبرى ، بل يبقى المتعلم مستمراً في إشباع هذه الحاجة. فمرضاة الله تعالى تمثل الحاجة الكبرى في قمة الهرم عند المتعلم المسلم الذي يستمر في طلبها بالعلم حتى آخر لحظة من حياته ، وكلما أرضى المتعلم ربّه ازداد علمه ، فالعلاقة بين الغاية الكبرى للمتعلم (رضاء الله تعالى) ووسيلة الوصول إليها (العلم) طردية؛ فكلما أرضى العبد ربّه زاده علماً ، وكلما ازداد علماً ازداد قرباً من الله تعالى.

قال الغزالي والزرنوجي ، وغيرهما مؤكدين هذا المعنى: (قال أبو حنيفة رحمه الله تعالى: إنما أدركت العلم بالحمد والشكر ، فكلما فهمت شيئاً من العلوم ، ووقفت على فقه وحكمة؛ قلت: **الحمد لله؛ فازداد علمي**). [الزرنوجي ، ٧٧ ، وينظر: الغزالي ، ١١١].

٢/ ٢ ـ مبدأ الاستعداد للتعلم:

٢/ ٢/ ١ ـ أهمية الاستعداد وتعريفه:

إنّ الاستعداد للتعلم من العوامل المهمة التي تؤثر فيه ، وهو يحتاج إلى توافر قابليات وقدرات وخبرات في الفرد تمكنه من اكتساب المعلومات والمهارات ، وتحقيق إنجازات في الحال والمآل. والاستعداد هو: (تهيؤ أو طاقة كامنة ، أو احتمالية تمكن الفرد إذا ما تيسر تنبيهها أو إطلاقها من اكتساب المعلومات والمهارات سواء أكانت عامة أم خاصة). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٢].

ولا يكفي مجرد التهيؤ والرغبة والإقبال على التعلم لخلق الاستعداد فحسب ، بل ينبغي توافر شروط أخرى؛ كقدرات المتعلم وخبراته السابقة ، للتعبير عن الاستعداد ، وترجمته إلى سلوك وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٦].

وإذا ما أراد المتعلم تعلُّمَ شيء مرغوب فيه ، فينبغي عليه أن يتهيأ له ويستعد للتعلم. فكلما كان الشيء المراد تعلمه مشوقاً ومحتاجاً إليه ، ولدى المتعلم قابلية وقدرة وطاقة ، ازداد نمو الاستعداد لدى المتعلم. (إذا أريد للجهد أن ينجح فلا يكفي أن يكون الإنسان عازماً على التعلم متهيئاً له ، بل لا بد له من أن يكون مستعداً للتعلم. والاستعداد لتعلم أمر بعينه يقتضي بعض القابليات والكفاءات (. . .) وكلما زاد مقدار القابليات والكفاءات زاد الاستعداد للتعلم). [عاقل ، ١٩٩٠ ، ١٨٣].

ويؤكد علماء النفس التربوي أن (النضج والخبرة السابقة وطبيعة العمل المراد تعلمه عوامل حاسمة في الاستعداد للتعلم). [عاقل ، ١٩٨١ ، ١٨٨]. وأن من أهم واجبات المعلم أن يغرس في طلابه الاستعداد للتعلم والعزم عليه. [عاقل ، ١٩٩٠ ، ١٨٨].

٢/ ٢/ ٢ ـ ماهية الاستعداد وأقسامه عند علماء المسلمين:

تحدث مسكويه عن الاستعداد وماهيته وأقسامه وأثر التعليم والتدريب في تنميته ، من خلال حديثه عن الخُلق ، والأخلاق التي رأى أنّ الإنسان مطبوع على قبول الخلق ومستعد له ، وقسمه إلى قسمين؛ خلق طبيعي ، وخلق مكتسب. وينمو هذا الاستعداد بالعادة والتدريب ، ثم يستمر عليه حتى يصير ملكه. يقول مسكويه: (الخُلق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية. وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون **طبيعياً** من أصل المزاج؛ كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ، ويهيج من أقل سبب (. . .) ومنها ما يكون **مستفاداً بالعادة والتدريب** ، وربما كان مبدؤه الفكر ، ثم يستمر عليه أولاً فأولاً حتى يصير ملكة وخلقاً (. . .) وذلك أنا **مطبوعون على قبول الخلق** ، **بل ننتقل بالتأديب والمواعظ** إما **سريعاً أو بطيئاً** (. . .) فأما مراتب الناس في قبول هذه الآداب التي سميناها خلقاً والمسارعة إلى تعلمها ، والحرص عليها فإنها كثيرة ، وهي تشاهد وتعاين فيهم ، وخاصة في الأطفال ، فإنّ أخلاقهم تظهر فيهم منذ بدء نشأتهم ، ولا يسترونها بروية ولا فكر (. . .) **وأنت تتأمل من أخلاق الصبيان ، واستعدادهم لقبول الأدب أو نفورهم عنه**). [مسكويه ، ٥١ ـ ٥٤].

وبيّن **أقسام الاستعداد** ، وأنه قد يكون فطرياً في النفس الإنسانية ، فتكون مستعدة بذاتها لتقبل التعلم والأدب ، وقد يكون مكتسباً يأخذه المتعلم من المعلم أو البيئة المحيطة به ، بقوله: (وهذه النفس **مستعدة للتأديب صالحة للعناية** لا يجب أن تُهمل ولا تترك ، ومخالطة الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة ، وإن كانت بهذه الحال من الاستعداد لقبول الفضيلة ، **فإنّ نفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة** ، ولا لها رأي وعزيمة تميلها من شيء إلى شيء ، فإذا نقشت بصورة وقبلتها نشأ عليها واعتادها). [مسكويه ، ٦٩].

وذكر أيضاً أنّ الإنسان لديه استعدادات كثيرة ، يمكن إصلاحها حسب أحوالها بقوله: (فأما **الإنسان** من بين هذه الجواهر **فهو مستعد بضروب من الاستعدادات**

لضروب من المقامات ، وليس ينبغي أن يكون الطمع في استصلاحه على مرتبة واحدة). [مسكويه ، ٥٦].

ويرى مسكويه أيضاً أنّ الاستعداد حركة داخلية في المتعلم (الإنسان) ، يمكن أن تدفعه إلى سلوك ، قد يكون خيراً أو شراً. (فالخيرات هي الأمور التي تحصل للإنسان بإرادته وسعيه في الأمور التي لها أوجد الإنسان ، ومن أجلها خلق ، والشرور هي الأمور التي تعوقه عن هذه الخيرات بإرادته وسعيه أو كسله وانصرافه. والخيرات قد قسمها الأولون إلى أقسام كثيرة ، وذلك أنّ منها: ما هي شريفة ، ومنها: ما هي ممدوحة ، ومنها: ما هي نافعة ، ومنها: ما هي بالقوة كذلك؛ ونعني بالقوة: التهيؤ والاستعداد). [مسكويه ، ٣٥].

وتعرض مسكويه أيضاً إلى العلاقة بين الاستعداد والدافعية ، وربطهما بطموح الفرد ، حينما تحدث عن صناعة الأخلاق بقوله: (فأما هذه الصناعة هي أفضل الصناعات كلها أعني: صناعة الأخلاق التي تعنى بتجويد أفعال الإنسان ، (. . .) فالصناعة والهمة التي تصرف إلى أشرافها أشرف من الصناعة والهمة التي تصرف في الأدون منها). [مسكويه ، ٥٥ ، ٥٦].

وأشار الغزالي إلى الاستعداد الفطري ، ودور البيئة الاجتماعية في تغييره ، ولا سيما الآباء ، بقوله: (يجب على الآباء تأديب الأبناء ، وتربيتهم ، وإرسالهم إلى المعلم (. . .) ، ولم يجلسه بين يدي المعلم (. . .) ذهب استعداده ، وقابليته للعلم (. . .) فإنّ الخلقة على الإسلام والقابليّة ، والاستعداد للعلم ، وسائر السعادات الدينية والدنيوية ، وزوالها عن الأبناء؛ إنما هو بسبب الأبوين؛ كما قال النبيُّ عليه الصلاة والسلام: «كل مولود يولد على الفطرة (الإسلام) ، إلا أنّ أبويه يهوِّدانه أو ينصِّرانه ، أو يمجِّسانه». [أخرجه البخاري في كتاب الأحكام: ٦/ ٢٦١١] ، وكذلك كلّ مولود يولد على القابلية والاستعداد للعلم). [الغزالي ، ٩١].

وتحدث ابن خلدون عن الاستعداد وأثره في التعلم والفهم والتحصيل ، وذكر إمكان حصول الاستعداد في المتعلم بشكل تدريجي ، وبيّن أن تهيئة المتعلم لقبول العلم يؤثر إيجابياً في تعلمه؛ لذلك طلب من المعلم أن لا يلقي المعلومات على المتعلم إن لم يكن مستعداً لقبولها ، بقوله: (وقد شاهدنا كثيراً من المتعلمين (. . .) يجهلون طرق التعليم (. . .) ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في

مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها ، فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً ، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل (. . .) ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والاستعداد ، ثمّ في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن ، وإذا ألقيت عليه الغايات في البداءات وهو حينئذٍ عاجز عن الفهم والوعي ، وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنُه عنها ، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه ، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه ، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم). [ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٣ ـ ٥٣٤].

وقسم العَلْمَوي الاستعداد إلى استعداد **في المظهر مرتبط بالمعلم** ، يجب أن يلازمه ليستطيع تنفيذ المهمات التعليمية المأمولة منه على الوجه الأحسن بقوله: (فمنها إذا عزم على التدريس أن يتطهّر من الحدث والخبث ، فلا يلقي الدرس إلا على الطهارة). [العلموي ، ٥٣]. **واستعداد في الجوهر** فيقول: (ومنها أن لايُدَرِّس وبه ما يزعجه ويذهب استحضاره؛ كمرض أو جوع أو عطش أو مدافعة حَدَث أو شدة فرح أو غمٍّ أو نعاس أو قلق ، ولا في حال برده المؤلم ، وحرّه المزعج ، فربّما أجاب أو أفتى بغير الصواب). [العلموي ، ٥٥].

وتحدث عن أهمية **وجود استعداد عقلي وإدراكي لدى المتعلم** لتحصيل موضوع التعلم وإتقانه ، فيقول: (ولا يقرأ في كتب لا يحتملها عقله ولا تصوره ، والمطالعة في التصانيف المتفرقة تضيع الزمان وتفرق الذهن ، بل ويعطي الكتاب الذي يقرأه والفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه). [العلموي ، ٧٤].

٢/ ٢/ ٣ ـ عناصر الاستعداد عند علماء المسلمين:

يبدو مما سبق أن للاستعداد عناصر أساسية ينبغي توافرها لتحقيق الأهداف ، ويمكن بيان هذه العناصر بإجمال فيما يأتي:

ا ـ توافر القابلية عند المتعلم ، ولو في حدودها الدنيا إلا أنه يمكن تنميتها من خلال العناصر الأخرى؛ كالنية ، والخبرات.

٢ ـ وجود النية والرغبة في التعلم.

٣ ـ قدرات المتعلم.

٤ ـ خبرات المتعلم.

تلك العناصر وغيرها تؤثر في الاستعداد. وقد تحدث علماء المسلمين عن جملة من العناصر التي يمكن أن تؤثر في استعداد المتعلم إيجاداً أو تنمية ، فقد بينوا هذه العناصر من خلال حديثهم عن نية المتعلم ، ومواظبته على التعلم ، وجهد المتعلم ومشقته في التحصيل العلمي ، والتوكل والزهد الذي يقتضي ترك الأشياء ، أو الحد منها التي يمكن أن تشغله عن التعلم ، وفضل العلم وثمراته وثوابه ومنافعه.

٢/٢/٣/١ـ النية:

وتتطلب قصد فعل التعلم ، فقد جعل أولئك العلماء نية المتعلم أساساً في خلق استعداده وتنميته ، من خلال بيان أثر النية في قبول العمل والرغبة فيه ، وتصحيح السلوك؛ إذ طلبوا من المتعلم أن تكون نيته لطلب العلم مرتبطة **بعوامل داخلية** ، كإزالة الجهل عن نفسه ، وشكره الخالق على نعمة العقل والبدن؛ **وكذلك عوامل خارجية** ، كمقصد المتعلم إرضاء الله عزَّ وجل بطلبه العلم ، والفوز بالدار الآخرة؛ إذ إنّ كل ذلك يمكن أن يسهم في إيجاد الاستعداد وتيسيره.

قال الغزالي: (ويجب على المعلم أن ينوي بتعليمه إرشاد عباد الله تعالى إلى الحق ، فإنّ الله تعالى لو هدى رجلاً بسببه ، فهو خير له من جميع أموال الدنيا يتصدق بها في سبيل الله (. . .) قال النبي عليه الصلاة والسلام حين بعث معاذ بن جبل إلى اليمن: «**لأن يهدي بك رجلاً واحداً؛ خير لك من الدنيا وما فيها**». [الغزالي ، ٨٣]. [والحديث أخرجه الإمام أحمد في مسنده ، ٥/ ٣٣٣].

وقال الزُّرْنُوجي: (ثم لا بد له ـ المتعلم ـ من النية من زمان تعلم العلم ، إذ النية هي الأصل في جميع الأحوال ، لقوله ﷺ: «**إنما الأعمال بالنيات**». [البخاري: كتاب بدء الوحي ، ١/ ٣] ، وينبغي أن ينوي المتعلم بطلب العلم؛ رضا الله تعالى ، والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين ، وإبقاء الإسلام ، فإنّ بقاء الإسلام بالعلم ، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل (. . .) وينوي به الشكر على نعمة العقل ، وصحة البدن). [الزُّرْنُوجي ، ٢٧].

ثم تحدث أولئك العلماء عن محترز النية ، وضرورة اجتناب نية المتعلم في طلبه العلم شوائب الدنيا ، ومتعلقاتها ، مثل: حب الجاه والتقرب من السلطان ، فإنّ التعلق بالدنيا وزينتها يقلل من استعداد المتعلم للتعلم ، ويصرفه عن التحصيل العلمي. [الغزالي ، ١٠١ ، الزُّرْنُوجي ، ٢٨ ، النووي ، ٥٦ ، ٧٦ ، ابن جماعة ،

٥٣]. ويربط الزُّرْنُوجي بين النية ، **وجهد المتعلم** ، ومشقته في تحصيل العلم ، فيشير بدقة إلى أهمية الإخلاص في النية ، وأثره في توجيه تنمية جهد المتعلم ، وتحمله مشقة التحصيل ، بقوله: (ولا بد من تحمل النصب والمشقة في سفر التعلم (. . .) ليعلم أنّ سفر العلم لا يخلو من التعب؛ لأن العلم أمر عظيم ، وهو أفضل من الجهاد عند أكثر العلماء، والأجر على قدر التعب والنصب). [الزُّرْنُوجي، ٨٥].

وذكر أولئك العلماء بعض النصائح التي تساعد المتعلم على إخلاص نيته ، وتشد من عزمه ، وتنمي فيه استعداده للتعلم؛ كالتفكير في فضائل العلم ومشقة تحصيله ، والمقارنة بين العلم الذي يبقى ذخراً للمتعلم في الدار الآخرة ، التي هي دار مقر ، والدنيا هي دار ممر ، وما فيها من شهوات وملذات. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يتفكر في ذلك ، فإنه يتعلم العلم بجهد كثير ، فلا يصرفه إلى الدنيا الحقيرة القليلة الفانية). [الزُّرْنُوجي ، ٣٠ ، وينظر: الغزالي ، ٦١ ـ ٦٢ ، النووي ، ٥١ ، ابن جماعة ، ٥٤ ـ ٥٥].

وأكدت التجارب التي أجراها التربويون صدق ما ذهب إليه أولئك العلماء من بيان أهمية النية والعزم على التعلم ، وأثرها في التعلم ، (إنّ النية ، والتصميم ، والعزم لدى المتعلم يؤثر في مستوى الاحتفاظ؛ إذ كلما كانت النية ، والعزم على التعلم والتذكر أكبر استطاع المتعلم أن يتعلم ، ويتذكر ، ويحتفظ أكثر مما لو كان غير مصمم على ذلك. ففي إحدى التجارب أخذت مجموعتان من الطلاب: المجموعة الأولى كان لدى أفرادها نية ، وعزم على التعلم والاحتفاظ. والمجموعة الثانية لم يكن لدى أفرادها مثل هذه الرغبة والوضعية الإرادية في التعلم.

وبعد إخضاع المجموعتين للتجربة تبين أنّ كمية المعلومات التي تم الاحتفاظ بها بعد التعلم كانت أكبر لدى المجموعة الأولى ، **وسبب ذلك يعود إلى أنّ النية والعزم والتصميم تشبع حالة نفسية لدى المتعلم تجعله أكثر استعداداً وتهيؤاً وأكثر قدرة على التوجه الانتقائي في المادة مما ينعكس إيجابياً على التعلم والاحتفاظ)**. [منصور ، ١٩٩٣ ، ١٧١ ـ ١٧٢]. (والنية عبارة ظاهرة نفسية لها دورها في كثير من مظاهر الحياة النفسية والعقلية عند الإنسان محتاجة إلى استمرار دراستها ووصلها ببحوثنا الحديثة في علم النفس ذلك أننا ـ فيما يبدو ـ قد أغفلنا النظر فيها؛ لأنها لم تحتل مكاناً بارزاً في الفكر الغربي الحديث في علم النفس ، وفي التعلم بصفة خاصة). [عثمان، ١٩٨٩ ، ١٠٤].

٢/٢/٣/٢ـ المواظبة:

أشار أولئك العلماء إلى أهمية مواظبة المتعلم على التعلم في تنمية استعداده ، واستيعابه. قال الغزالي: (ويجب على المتعلم مواظبة الدرس ، والتكرار في أول الليل وآخره). [الغزالي ، ١٠٩ ، وينظر: الزُّرْنُوجي ، ٥٣]. وقال الزُّرْنُوجي: (قال أبو حنيفة لأبي يوسف رحمهما الله تعالى: **كنت بليداً فأخرجتك المواظبة** ، وإياك والكسل ، فإنه شؤم ، وآفة عظيمة). [الزُّرْنُوجي ، ٥٦ ـ ٥٧].

والمواظبة تتطلب من المتعلم أمرين كي تؤتي ثمارها: **الأول**: مجاهدة المتعلم نفسه بوعي على المضي في تعلمه كي يصل إلى هدفه؛ إذ إنّ المجاهدة تنمي في المتعلم الاستعداد ، وترسخ فيه العزم على مواصلة التعلم ، فثمرات الأعمال ، ونتائجها الطيبة مسبوقة بمدى مجاهدة الإنسان نفسه. قال الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾ [العنكبوت: ٦٩].

ولا بد من إرادة جازمة تصبّر المتعلم على تحمل مشاق تحصيل العلم ، قال الغزالي: (فإنّ من لم يصبر على مشقة العلم ساعة يبقى في ظلمات الجهل أبداً). [الغزالي ، ١٠٩]. وينبغي على المتعلم أن لا يجهد نفسه كثيراً ، فيكلفها ما لا تطيق ، فإنّ ذلك يورث ضعف الاستعداد ، ومن ثَمَّ الفتور في التعلم ، بل يرفق بها ، لتستمر في صبرها على مصاعب التعلم. قال ابن جماعة: (والصبر على كل عارض دون طلبه [العلم] (. . .) ومع ذلك فلا يحمّل نفسه من ذلك فوق طاقتها ، كي لا تسأم وتمل ، فربما نفرت نفرة لا يمكنه تداركها ، بل يكون أمره في ذلك قصداً ، وكل إنسان أبصر بنفسه). [ابن جماعة ، ٣٦ ، وينظر الزُّرْنُوجي ، ٥٤ ، النووي ، ٩٩ ـ ١٠٠ ، ١٠٧ ، ابن خلدون ، ١٢٢٩ ، العملوي ، ٧٤].

الثاني: التكرار الدائم للسلوك حتى يصير عادة منطبعة في نفس المتعلم ، ومن ثم يتأثر بالمواظبة التي تؤثر بدورها في سلوكه. ويرى ابن رشد أنه لا بد من الفهم للأداء والفعل المتكرر ، ومعرفة غايته وأبعاده لكي يؤتي ثماره ، فيقول: ([فالصلاة] بتكرارها ليست مجرد ركوع وسجود بل تتعدى إلى بُعد ديني تربوي يتجلى في النهي عن الفحشاء والمنكر). [ابن رشد ، ٣٢].

لقد ذكر النبي ﷺ أهمية مجاهدة الإنسان نفسه؛ لخلق الاستعداد فيها ، وتنميته من أجل ترسيخ سلوك مرغوب فيه ، أو نبذ سلوك غير مرغوب فيه ، أو محاولة تعديل السلوك غير المرغوب فيه ، وتحويله إلى سلوك مرغوب فيه ، عن طريق

مجاهدة النَّفس في تكرار السلوك المرغوب فيه بشكل علمي ، تنمي قدرة الشخص ، واستعداده للتغيير .

فقد أشار النبي ﷺ إلى تلك المعاني بأحاديث كثيرة ، منها قوله ﷺ: «**عليكم بالصدق فإنّ الصدق يهدي إلى البر ، وإنّ البر يهدي إلى الجنة ، وما يزال الرجل يصدق ويتحرَّى الصدق حتى يكتب عند الله صديقاً ، وإياكم والكذب ، فإنّ الكذب يهدي إلى الفجور ، وإنّ الفجور يهدي إلى النار ، وما يزال الرجل يكذب ويتحرَّى الكذب حتى يكتب عند الله كذاباً**». [مسلم: كتاب البر والصلة ، باب فتح الكذب وحسن الصدق وفضله ، ٤/٢٠١٣]. ففي الحديث دلالة واضحة على استعداد المتعلم لتغيير موقفه السلوكي من الكذب ، وتوجيهه إلى الصدق ، إذا ما عزم على ذلك ، وقرن العزم بالتدريب العملي الذي يقوم على تحري الفرد الصدق في أقواله وأفعاله. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ٨٥ ـ ٨٧].

٢/٢/٣/٣ ـ الزهد والتوكل والورع:

بيّن أولئك العلماء أنّ الزُّهد الذي يقتضي من المتعلم عدم الاهتمام بأمر الرزق فيما يتعلق بحاجاته الأساسية؛ من الطعام والشراب واللباس ، إيماناً منه بأن التعلق بمثل هذه الحاجات ، وزيادة الاهتمام بشأنها ، يضعف من استعداد المتعلم ، ويعوقه عن مواصلة تعلمه؛ لأن شغل قلبه وذهنه بها يؤثر في تعلمه ووصوله إلى أعلى رتب العلم. قال الزُّرْنُوجي: (ثم لا بد لطالب العلم من التوكل في طلب العلم ، ولا يهتم لأمر الرزق ، ولا يشغل قلبه بذلك. روى أبو حنيفة رحمه الله تعالى عن عبد الله بن الحارث الزبيدي رضي الله عنه صاحب رسول الله ﷺ: «**من تفقه في دين الله كفاه الله همه ، ورزقه من حيث لا يحتسب**». [أخرجه الأصبهاني في مسند أبي حنيفة ، ١/ ٢٥ ، وقال فيه: هذا لا يعرف له مخرج إلا من هذا الوجه عن عبد الله بن الحارث ، وهو مما تفرد به محمد بن سماعة عن أبي يوسف عن أبي حنيفة ، وقد روي عن النبي ﷺ عن طريق آخر ما يجانس هذا المتن ، وهذا أيضاً حديث غريب]. فإنّ من اشتغل قلبه بأمر الرزق؛ من القوت ، والكسوة قلما يتفرغ لتحصيل مكارم الأخلاق ، ومعاني الأمور (. . .) ولا بد لطالب العلم من تقليل العلائق الدنيوية بقدر الوسع ، ولهذا اختاروا الغربة). [الزُّرْنُوجي ، ٨٤ ـ ٨٥ ، وينظر: ابن جماعة ، ٢٨]. وقال العَلْمَوي مبيناً أهمية مجاهدة النفس والمصابرة ، وإزالة كل ما يشغل المتعلم في تحقيق التعلم الفعَّال: (ومنها: أن يكون

زاهداً في الدنيا غير مبال بفواتها ، مقتصداً في مطعمه وملبسه وأثاثه ومسكنه ، غير مُتَرَفِّه تَشَبُّهاً بالسلف ، ويتأكد في حق الطالب أن يقلل علائقه من أشغال الدنيا ، ويبعد عن الأهل والوطن ، فإنّ العلائق شاغلة وصارفة ، قال سبحانه وتعالى : ﴿ مَّا جَعَلَ ٱللَّهُ لِرَجُلٍ مِّن قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِۦۚ وَمَا جَعَلَ أَزْوَٰجَكُمُ ٱلَّٰٓـِٔي تُظَٰهِرُونَ مِنْهُنَّ أُمَّهَٰتِكُمْۚ وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَآءَكُمْ أَبْنَآءَكُمْۚ ذَٰلِكُمْ قَوْلُكُم بِأَفْوَٰهِكُمْۖ وَٱللَّهُ يَقُولُ ٱلْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي ٱلسَّبِيلَ ﴾ [الأحزاب: ٤]. [العلموي ، ٧٤].

وهذا لا يعني أنّ أولئك العلماء يدعون المتعلم إلى التواكل وترك تحصيل أسباب المعاش ، وإنما يطلبون إلى المتعلم ألا يتعلق بها تعلقاً يؤثر في استعداده وتحصيله من جهة ، وأن يعتقد بأن تحصيل العلم وطلبه هو من أهم الأسباب الجالبة للرزق ، كما أشار إلى ذلك الحديث السابق.

وأما الورع فيشكل عاملاً رئيساً في خلق الاستعداد للتعلم وتيسيره وانتفاع المتعلم به؛ لذلك يربط الغزالي والزُّرنوجي بين الورع بصفته حالة وجدانية أو انفعالية ، وأثره في تيسير التعلم ، والاستفادة من الورع فيه ، قال الغزالي: (فمهما كان طالب العلم ورعاً ، كان علمه أنفع ، والتعلم أيسر ، وفوائده أكثر). [الغزالي ، ١١١ ، وينظر: الزُّرنوجي ، ٩٧].

ثم ذكر الزُّرْنُوجي ثمرة الورع الذي يمكن أن ينمي استعداد المتعلم للتعلم ، والعزم عليه ، بقوله أيضاً: (وهكذا كانوا يتورعون ، فلذلك وفقوا للعلم والنشر حتى بقي اسمهم إلى يوم القيامة). [الزُّرنُوجي ، ٩٨].

٢/ ٣ ـ مبدأ التدرج في التعلم:

لمّا كانت المدرسة التربوية الحديثة تهتم بقدرات المتعلم؛ المعرفية والعقلية وميوله واستعداداته وكفاءته ، من أجل الوصول إلى أفضل أنواع التعلم ، كان عرض المفاهيم والحقائق والمعارف عرضاً متدرجاً متناسباً مع نمو المتعلم عقلياً ومعرفياً ، يتيح للمتعلم تحقيق مستوى طموحه ، واستثمار كامل إمكاناته ، والاستمرار في كسب الخبرات والمعارف ، وتحقيق أعلى درجات الإتقان في تحصيله العلمي.

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية التدرج في التعليم والتعلم ، وضرورة مراعاة المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين. فقد أشار ابن سحنون ، وغيره إلى مبدأ التدرج في التعليم من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، من خلال

إرشاده المعلم تعليم الصبي السُّوَر القصار في القرآن الكريم ، ثم الانتقال إلى السُّور الطوال ، والابتداء بتعليم الحروف أولاً ، ثم ضبطها ، ومن ثَمَّ أحكامها ، وصفاتها . وبعد تعليم المتعلم القرآن ينتقل المعلم بالتدريج إلى تعليم المتعلم أنواع العلوم الأخرى؛ كالعقيدة والحساب ، بقوله : (وبعد حذقه الحروف وضبطها بالشكل يدرجه بذلك يألفه طبعه ، ثم يعرفه عقائد أهل السنة والجماعة ، ثم أصول الحساب ، وما يستحسن من المراسلات والأشعار) . [ابن سحنون ، ٢٨٤ ، وينظر : العلموي ، ٤٥ ـ ٤٦] .

ويرى ابن خلدون ضرورة التدرج في تعليم المتعلمين ، فيقول : (اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً ، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة (. . .) ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ثانية عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ، ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته) . [ابن خلدون ، ١٢٣٣] .

وأشار القابسي إلى أهمية تعليم الصبيان تركَ الخطأ بالتدرج ، بالإضافة إلى تعليمهم اختيار الشيء الحسن بالتدرج أيضاً ، والتدرج بحفظ القرآن بقوله : (**ليتدرج على مجانبة الخطأ** ، وإذا هو أحسن ، يغبطه بإحسانه في غير انبساط إليه ، ولا منافرة له؛ ليعرف وجه الحسن من القبح ، **فيتدرج على اختيار الحسن** ، وهذا ما يدل عليه الاجتهاد (. . .) ومن الاجتهاد للصبي ألا ينقله من سورة إلى غيرها حتى يحفظها بإعرابها وكتابتها) . [القابسي ، ٢٧٢] .

لقد أرشد مسكويه إلى الطرائق المحمودة في تأديب الأطفال ، وأهمية التدرج في غرس الخلق المحمود فيهم ، وكذلك التدرج في نزع الخلق السيء منهم ، بقوله : (وإذا عرفت هذه الطرائق المحمودة في تأديب الأحداث ، فقد أعرفك بأضدادها ، أعني : من نشأ على خلاف هذا المذهب والتأديب لم يرجَ فلاحه (. . .) فإنّ مثل هذا الإنسان من يرجى له **التروع عن أخلاقه بالتدريج** ، والرُّجوع إلى الطريقة المثلى بالتوبة وبمصاحبة الأخيار وأهل الحكمة) . [مسكويه ، ٧٤ ـ ٧٥] .

وجعل الماوردي التدرج بأخذ أساسيات العلوم وأوائلها ومداخلها أولاً ، ثُمّ

التعمق فيها ، والوصول إلى حقائقها ثانياً ، **والتدرج من المحسوس إلى المجرد ، والتدرج من السهل إلى الصعب** ، فيطلب ما سهل من العلم ، ثم ما صعب منه ، وعدم الأخذ بالأصعب إذا استطاع إدراك الشيء بالأسهل ، بقوله : (واعلم أنّ للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها ، ومداخل تفضي إلى حقائقها ، فليبتدئ المتعلم بأوائلها لينتهي إلى أواخرها ، وبمداخلها ليفضي إلى حقائقها ، ولا يطلب الآخر قبل الأول ، ولا الحقيقة قبل المدخل ، فلا يدرك الآخر ، ولا يعرف الحقيقة؛ لأن البناء على غير أسس لا يبنى ، والثمر من غير غرس لا يجنى). [الماوردي ، ٣٣].

وقال أيضاً: (إذا **قرب منك العلم فلا تطلب ما بَعُد** ، **وإذا سهل من وجهة فلا تطلب ما صعب** ، وإذا حمدت من خبرته فلا تطلب من لم تخبره ، **فإنّ العدول عن القريب إلى البعيد عناء ، وترك الأسهل بالأصعب بلاء** ، والانتقال من المخبور إلى غيره خطر (. . .) وقال بعض الحكماء: القصد أسهل من التعسف ، والكف أودع من التكلف ، وربما تتبع نفس الإنسان من بعد عنه استهانة بمن قرب منه ، وطلب ما صعب ، احتقاراً لما سهل عليه ، وانتقل إلى من لم يخبره ، مللاً لمن خبره ، فلا يدرك محبوباً ، ولا يظفر بطائل ، وقد قالت العرب في أمثالها: العالم كالكعبة ، يأتيها البعداء ، ويزهد فيها القرباء). [الماوردي ، ٥٧].

لقد أرشد الغزالي المعلم إلى البدء بالتعليم متدرجاً من **الأهم إلى المهم** ، مما يحتاج إليه المتعلم من فنون العلوم ، فيقول: (ويبدأ المعلم في تعليم المتعلم بأقرب ما يفتقر إليه الطالب ، وأهم ما ينفعه في الدنيا والآخرة ، فإنّ التعليم كتعمير البيت؛ فإذا الباني عمّر البيت من أي جنب خرب ، وكذلك المعلم يعلم المتعلم من أي فن جهل). [الغزالي ، ٨٦ ، وينظر: الزُّرْنُوجي ، ٣٢] وقال الغزالي أيضاً: (يجب على المتعلم أن يقدم في التعلم الأهم من العلوم ، وهو الصرف والنحو وغيرها على الترتيب). [الغزالي ، ١٠٣].

ويرى الغزالي والزُّرْنُوجي أنه ينبغي أن تكون أنشطة التعلم وممارساته متدرجة ، فطلباً من المعلم أن يقدّم للمتعلم المبتدئ ما يناسب قدراته ، وما يكون أقرب إلى فهمه ، وطلباً أيضاً الأمر ذاته من المتعلم ، فأرشداه إلى أهمية التدرج في التعلم فقال الزُّرْنُوجي: (قال مشايخنا ـ رحمهم الله تعالى ـ: ينبغي أن يكون قدْر السَّبْق للمبتدئ قدْر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين بالرفق. **ويزيد كل يوم كلمة ، حتى وإن طال السَّبْق** وكثر يمكن ضبطه بالإعادة مرتين. **ويزيد بالرفق والتدريج**).

[الزُّرْنُوجي ، ٦٧ ، وينظر الغزالي ، ١١٦]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً موصياً المعلم والمتعلم باختيار الكتب البسيطة في أثناء عملية التعليم والتعلم: (وينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه (...) والصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا - رحمهم الله تعالى - فإنهم كانوا يختارون للمبتدئ صغارات **المبسوط**[1]؛ لأنه أقرب إلى الفهم والضبط ، وأبعد عن الملالة ، وأكثر وقوعاً بين الناس). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨]. وأشار الزُّرْنُوجي أيضاً إلى مبدأ التدرج في الحفظ ، حينما ذكر وصية بعض علماء الحنفية لابنه أن يحفظ كل يوم شيئاً يسيراً من العلم ، فقال: (ووصى الصدر الشهيد حسام الدين ابنه شمس الدين أن يحفظ كل يوم شيئاً يسيراً من العلم والحكمة ، فإنه عن قريب يكون كثيراً). [الزُّرْنُوجي ، ٩٥].

وتحدث النووي عن ضرورة تعليم المتعلمين قواعد مذاهب الفقهاء ، ولا سيما مذهب الإمام الشافعي بالتدريج ، بقوله: (ويبيّن له على **التدريج قواعد المذهب** (...) ويبيّن له جُملاً مما يحتاج إليه ، وينضبط من أصول الفقه ، وترتيب الأدلة ، (...) وجُملاً من الألفاظ اللغوية والعرفية المتكررة في الفقه (...) ويبيّن ما ينضبط من قواعد التصريف (...) **ويكون تعليمه إيّاهم كل ذلك تدريجياً شيئاً فشيئاً**). [النووي ، ٨٩ - ٩٣].

وذكر ابن جماعة أن ينبغي على المعلم أن يستعمل التدريج في أثناء تعليمه في كل ما يعين على التحصيل العلمي ، بقوله: (لكن الشيخ يحرّض المبتدئ على حسن **النية بتدريج قولاً وفعلاً** (...) ويرغبه مع ذلك **بتدريج على ما يعين على تحصيله** [العلمي]). [ابن جماعة ، ٥٤ - ٥٥ ، وينظر: العلموي ، ٤٥ - ٤٦]. وذكر أهمية الانتقال والتدرج في تعليم المنهاج ، فيبدأ المعلم بشرح المختصرات من الكتب ، ثم ينتقل إلى **المبسوطات** ، بقوله: (إذا شرح محفوظاته المختصرات ، وضبط ما فيها من الإشكالات والفوائد المهمات انتقل إلى بحث **المبسوطات**). [ابن جماعة ، ١٢٥].

وأشار ابن جماعة والمغراوي والهيتمي والعلموي ، إلى ضرورة استعمال التدريج بتأديب المتعلم وعقوبته؛ لأغراض تعليمية وتربوية ، إذا صدر منه ما يستدعي **ذلك**؛ من ارتكاب محظور ، أو إساءة أدب مع أستاذه أو رفاقه ، أو عدم

---

(١) المبسوط: الكتب البسيطة.

انضباطه في الدرس ، أو التخاذل في حفظه ، فإنّ المعلم في كل تلك الحالات ، يتدرج في عقوبته ، فيبدأ بالنهي عن هذا التصرف بحضور من صدر منه غير معين له ، فإن لم ينته عن ذلك نهاه سراً ، ويكتفي بالإشارة ، وإن لم ينته نهاه عن ذلك جهراً، ويغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال ، وإن لم ينته وخاف من إفساده الدرس، طرده المعلم منه ، لينزجر هو وغيره. [ابن جماعة ، ٦٥ ـ ٦٦ ، وينظر: القابسي ، ٢٩٧ ـ ٣٠٠ ، المغراوي ، ٧٨ ، ٨٥ ، الهيتمي ، ٧١ ـ ٧٢ ، العلموي ، ٤٧].

ويبدو مما سبق أن ماذكره أولئك العلماء حول التدرج في التعليم والتعلم ، ومدى مراعاتهم القواعد العامة في التدريس الذي يعدّ الوسيلة الأهم للتعلم ، وبيانهم العلاقة بين التدريس ومبادئ التعلم ، وتأثير كل منهما في الآخر ، ورأيهم في إمكانية ضبط سلوك المتعلم؛ المعرفي والخُلُقي ، ومراعاة ميوله وقدراته واستعداده وبناء معرفته التي تتناسب مع طبيعته ومتطلباته ، وذلك من خلال التدرج في تعليمه وتربيته ومراعاة القواعد العامة في أصول التدريس؛ كالتدرج من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب يتوافق مع ما نادى به علماء التربية المحدثون ، من أمثال «ادوارد كلاباريد» (١٨٧٣ ـ ١٩٤٠م) السويسري ، و«فريير» (١٨٧٩م ـ) السويسري أيضاً ، والمربي الأمريكي «وليم هارد كيلباترك» (١٨٧١م ـ). [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٢ ، ٢٦٥ ، ٢٧٠]. ومن ثَمَّ فإنّ ذلك ليسجل سبقاً علمياً تربوياً لعلماء المسلمين.

٢/ ٤ ـ مبدأ التغذية الراجعة:

٢/ ٤/ ١ ـ أهمية التغذية الراجعة:

ظهر مفهوم التغذية الراجعة (feedback) نتيجة للأبحاث التي عملت على تدريب الجنود على الآلات الحربية الحديثة في أثناء الحرب العالمية الثانية ، واستعمل في مجالات كثيرة. [الغريب ، ١٩٦٧ ، ٣٨٩]. غير أنه اكتسب أهمية خاصة في مجال التعلم ، إذ إنه يمكّن المتعلم من التعلم بيسر ويصحح أخطاءه ، ويزيد من ثقة المتعلم في صحة نتائج تعلمه ، وتقوية الاستجابات المتعلمة ، وتدعيمها. [الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ٢٨٣ ، وينظر: منصور ، ١٩٩٣ ، ٥٨].

٢/ ٤/ ٢ ـ مفهوم التغذية الراجعة:

تمثل التغذية الراجعة: (المعلومات التي يتلقاها المتعلم من شخص آخر يكون

مصدرها ، وتهدف إلى تعزيز استجاباته إن كانت صحيحة ، وإلى تصحيحها إن كانت خطأ ، وتقريب أدائه الفعلي من الأداء المطلوب). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٥٧]. ثم إنّ التغذية الراجعة تقوم بدور المنظم والمراقب ، فترد من المخرجات إلى المدخلات والعمليات بغية تصحيح المسار ، وتشتمل على تقييم المدخلات ، وجمع المعلومات وتحليلها ، وتقييم العمليات ، وتقييم المخرجات. [سلامة ، ٢٠٠٠ ، ١٥]. وتسمح التغذية الراجعة للمعلمين في تحسين أداء المتعلمين ، من خلال تقويم مراحل تعليمهم ، حسب التغذية الراجعة المقدمة إليهم. [إلياس ، ٢٠٠١ ، ٦٥].

٢/ ٤/ ٣ ـ وظائف التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة وظائف وأنماط كثيرة ، يمكن ذكر أهمها ، ولا سيما تلك التي تفيد في موضوع البحث.

٢/٤/٣/١ـ الوظيفة الإعلامية:

تزود التغذية الراجعة المتعلم بمعلومات تمكنه من الحكم على مدى ملاءمة استجاباته ، وتوجيهها نحو الأهداف المرغوب فيها ، وترشده إلى كيفية الوصول إليها من خلال تأكيد ما هو صحيح ، وتثبته من جهة ، والكشف عن جوانب القصور ومواطن الخطأ وتصحيحها من جهة أخرى. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٥٩].

٢/٤/٣/٢ـ الوظيفة الدافعية (التشويقية):

إنّ التغذية الراجعة في مجال تنظيمها بصورة صحيحة تساعد في النهوض بدافعية التعلم ، بحيث تعطي التعلم قوة أكبر ، وتجعل جهود المتعلم أكثر حماسة ، من خلال ما تولده من أنشطة جديدة موجهة ، وما تزود المتعلم به من معلومات تضمن له التوجه نحو الأهداف المتوخاة ، بصورة صحيحة ، وبقوة متعاظمة في ضوء ما يطلق عليه قانون (الطاقة المتزايدة) الذي يقصد به أن الفرد كلما اقترب من هدفه أكثر زاد من الجهود التي يبذلها. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٠].

٢/٤/٣/٣ـ الوظيفة التعزيزية:

إنّ المعلومات التي تحملها التغذية الراجعة عن سلوك ما ، من شأنها تقوية هذا السلوك وتثبيته إن كان صحيحاً. كما أنها تجعل إمكان حدوثه أكثر احتمالاً في المستقبل. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦١].

٢/٤/٣/٤ ـ الوظيفة التصحيحية:

إنّ هذه الوظيفة تعد من أهم وظائف التغذية الراجعة على الإطلاق؛ إذ إنّ إعلام المتعلم أن إجابته عن بند من بنود الاختبار غير صحيحة ، وبيان أسباب الخطأ ، وكيفية تصحيحه ، يسبب دوماً تحصيلاً أسرع ، ومقاومة للنسيان أكبر. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦١].

٢/ ٤/ ٤ ـ أنماط التغذية الراجعة:

ذكر علماء النفس أنماطاً كثيرة للتغذية الراجعة ، يمكن ذكر أهمها فيما يأتي:

٢/٤/٤/١ ـ التغذية الراجعة الداخلية والخارجية:

التغذية الراجعة الداخلية: وهي التي يستخلصها المتعلم من خبراته ، وممارساته بصورة مباشرة ، وهي معلومات نابعة من ذات الإنسان ، تؤدي إلى توجيه استجابات المتعلم ، وضبط اتجاهاته في العمل ، فيدرك بنفسه ، ويَعْتَمِدُ على ذاته في معرفة خطئه من صوابه. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٢ ، وينظر: خير الله الكناني ، ١٩٨٣ ، ١٤٤].

وأما **التغذية الراجعة الخارجية**: فهي المعلومات والإشارات التي يقدمها مصدر خارجي؛ كالمعلم ، أو المدرب للمتعلم حول مدى نجاحه في أداء مهمة ما ، ومستوى إنجازها ، مما يؤدي إلى تغيير ما هو خطأ منها ، وتعزيزها ، وتثبيتها إن كانت صحيحة. وقد تقدم التغذية الراجعة الخارجية بشكل كلام شفوي ، أو مكتوب ـ اختبارات ـ أو على هيئة عمل ، أو على شكل انفعالات أو تعبيرات عاطفية. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٢].

٢/٤/٤/٢ ـ التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة:

التغذية الراجعة المباشرة: هي تلك المعلومات التي يقدمها أحد أطراف العملية التعلمية إلى الطرف الآخر مباشرة ـ من دون أي وسيط ـ عن نتائج أعماله.

وأما **التغذية الراجعة غير المباشرة**: فهي تلك المعلومات التي تقدم بطريقة غير مباشرة ، وباستخدام وسائط مختلفة؛ كأن تقدم عن طريق شخص ، أو وسائل الإعلام. (إنّ بعض العلماء يفضلون التغذية الراجعة غير المباشرة في كثير من مواقف التعلم أو العمل ، من أجل استبعاد تأثير الموقف ككل ، وكذلك العامل الشخصي الخاص بكلا الطرفين. إلا أنّ غالبية العلماء يفضلون التغذية الراجعة المباشرة ،

وبخاصة في التعليم والتعلم الصفي ، ويرون أنها أكثر فاعلية من التغذية الراجعة غير المباشرة ، ولا سيما إذا توافرت عوامل الدقة والحرص والموضوعية من جانب من يقدمها). [منصور: ١٩٩٣ ، ٦٥].

٢/٤/٤/٣ ـ التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة:

التغذية الراجعة الفورية: تعقب السلوك أو الأداء مباشرة ، وتزود المتعلم بالمعلومات ، أو التوجيهات ، أو الإرشادات ، أو الإيحاءات اللازمة لتعزيز العمل ، أو تعديله أو تصحيحه.

وأما التغذية الراجعة المؤجلة: فهي التي تزود المتعلم بالمعلومات بعد فترة من الزمن على قيامه بالعمل ، وقد تطول هذه الفترة أو تقصر على حسب الظروف ومقتضى الأحوال. إنّ التغذية الراجعة المؤجلة أكثر فاعلية من التغذية الراجعة الفورية في المهمات التعلمية الصعبة والمعقدة؛ لأنها تتيح فرصة أكبر للتفكير ، واكتشاف الأخطاء ، وتصحيحها. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٥ ـ ٦٦].

٢/٤/٤/٤ ـ التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية:

تتخذ التغذية الراجعة الإعلامية شكل معلومات تتضمن تقويماً إجمالياً للسلوك؛ بحيث يعرف المتعلم نتائج أفعاله دون أن تتوافر له المسوغات والبراهين الضرورية التي أدت إلى إطلاق هذا الحكم. وتساعد هذه التغذية على تحديد جهة العمل ، والمنحى العام له. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٧].

إنّ مجرد إخبار المتعلم بنوع الخطأ الذي ارتكبه يساعده في كيفية تصحيحه ، ومن ثَمَّ يسرع في تعلمه. [عاقل ، ١٩٩٠ ، ١٩٠].

أما التغذية الراجعة التصحيحية فتقدم المعلومات للمتعلم فور وقوعه في الخطأ ، بقصد مساعدته على تصحيح أدائه ، ومن ثم تعريفه بأسباب إجابته الخطأ. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٧ ـ ٦٨]. (إنّ أفضل أشكال التغذية الراجعة من حيث الفاعلية في التعلم ، ورفع مستوى تحصيل الطلبة الدراسي هو معرفة الطلبة للإجابات الصحيحة والخاطئة وتصحيح الإجابات الخاطئة ، ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئة. [أبانمي ، ١٩٩٤ ، ٦٣].

٢/ ٤/ ٥ ـ وظائف التغذية الراجعة وبعض أنماطها في الفكر التربوي الإسلامي:

لقد أشار علماء المسلمين إلى مضمون بعض أنماط التغذية الراجعة ووظائفها.

فأشاروا إلى الوظيفة التعزيزية للتغذية الراجعة حينما ربطوا بوضوح بين المثير ، والاستجابة ، قال الزُّرْنُوجي: (ينبغي لكل مسلم أن يشتغل في جميع أوقاته بذكر الله تعالى والدعاء ، والتضرع وقراءة القرآن ، والصدقات الدافعة للبلاء (. . .) ليصونه من البلاء والآفات ، **فإن من رزق الدعاء لم يحرم الإجابة**). [الزُّرْنُوجي ، ٢٤].

ويبدو للباحث من كلام الزُّرْنُوجي أنه قد وجد السُّلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي) الذي يقوم على الربط بين مثيرات واستجابات معينة ، في إطار ما يعرف (بالفعل المنعكس الشرطي الكلاسيكي)؛ إذ تحدث الاستجابة في هذا النوع من السلوك عند ظهور المثير مباشرة. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٩٣].

فيلاحظ أنّ الربط بين **المثير** وهو **استجابة الدعاء** ، وبين **الاستجابة** التي هي **الدعاء** ليشكل علاقة طردية؛ إذ يتكرر حدوث الاستجابة المحددة ، بحدوث المثير المحدد مسبقاً ، وفي ذلك تعزيز وتقوية الاستجابة؛ إذ إنّ المتعلم يدعو الله سبحانه وتعالى دائماً ما دام علم أنَّ الله سبحانه وتعالى يستجيب دعاءه ، وهذا ما يمثل جوهر السلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي).

ويلاحظ من النص السابق أيضاً أن **المثير** تمثل في الإشراط الإجرائي الذي يعقب الاستجابة مباشرة ، وهو **دفع البلاء** ، **وتجنيب المتعلم المثيرات المؤذية الأخرى**؛ كالمصائب التي يمكن أن تحدث له في نفسه أو ماله أو أهله. **والاستجابة تمثلت بذكر الله سبحانه وتعالى** ، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاستجابات؛ **كقراءة القرآن والدعاء**.

وهذا ما يمثل جوهر النظرية الإجرائية التي تعدّ السلوك موضوعها الأساس ، والإشراط الإجرائي ـ الذي اكتشفه العالم الأمريكي «بروس فريدريك سكنر» في منتصف القرن العشرين ـ الذي تكون فيه الاستجابة غير محددة ، وإنما هي إجرائية؛ لأنه لا يوجد مثير معيّن استدعى الاستجابة الإجرائية ، كما هو الحال في السلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي). والاستجابات الإجرائية بصفة عامة تهدف إلى الحصول على مكافأة ، أو تجنب مواقف مؤذية أو مؤلمة. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٩٤].

والاستجابات الإجرائية لا تتوقف على المثير فحسب ، بل على عدد كثير من المثيرات والظروف المحيطة بالمتعلم. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٣٠٠] ، فذكر

الله سبحانه وتعالى الذي يمثل الاستجابة ليس وحده كافياً لحصول المثير الذي هو دفع البلاء ، بل هناك عدد من الشروط والظروف الأخرى ؛ كإقامة أركان الإسلام ، وقواعد الإيمان التي ينبغي توافرها ، لكي تسهم الاستجابات في تحقيق أهدافها .

ثم إنه يلاحظ أنّ هناك عدداً من المثيرات ؛ دفع البلاء عن النفس ، والمال ، والأهل ، والحصول على الأجر والثواب ، وتجنب العقاب . . . إلخ ، وعدداً من الاستجابات أيضاً ؛ كالذكر وقراءة القرآن والصدقات والدعاء . . . إلخ . وأن التعزيز يتعلق أساساً بالاستجابة ، ويرتبط بالمثير أيضاً .

وفي هذا يختلف الفكر التربوي الإسلامي عن «سكنر» الذي يرى أنَّ (التعزيز مُنْصَبٌّ على الاستجابة ، وليس على المثير) . [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٩٨] .

فالمثير قد يزيد من الاستجابة وتكرارها وتنوعها ، والاستجابة قد تزيد من المثير وتكراره وتنوعه ، فذكر المتعلم الله سبحانه وتعالى (الاستجابة) ، وزيادته وتنوعه قد يزيد من المثير وينوعه ، فقد يعطي الله سبحانه وتعالى الذاكر الثواب المادي والمعنوي الذي لم يخطر بباله ، ويدفع عنه من الآلام والمصائب المختلفة التي لم يكن يتوقعها ، قال سبحانه وتعالى : ﴿ فَقُلْتُ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ إِنَّهُۥ كَانَ غَفَّارًا ﴿١٠﴾ يُرْسِلِ ٱلسَّمَآءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا ﴿١١﴾ وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَٰلٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّـٰتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَـٰرًا ﴾ [نوح : ١٠ ـ ١٢] . فالاستغفار (استجابة) نوع من الذكر ، قد يتولد منه عدد كبير من المثيرات المعززة المتنوعة ؛ المادية والمعنوية ؛ كإنزال الأمطار ، وإيجاد وتنمية مياه الأنهار ، وزيادة الأموال والبنين ، وإنشاء جنات في الدنيا والآخرة .

وهذه المثيرات والمعززات الإيجابية المتنوعة يمكن أن تزيد من احتمال حدوث الاستجابة لدى المتعلم وتنوعها ، فيقوم بزيادة الاستغفار ، ومن ثَمَّ يستمر في هذا السلوك .

وتتضح الإشارة أيضاً إلى الوظيفة التعزيزية والتشويقية للتغذية الراجعة من خلال القصة التي ذكرها الغزالي عن العالم المحدث خلف بن أيوب البلخي الحنفي ، حينما أرسل ابنه من مدينة بلخ إلى بغداد للتعلم ؛ فأنفق عليه خمسين ألف درهم ، فلمّا رجع ، سأله أبوه قائلاً : ما تعلمت؟ فقال الابن : تعلمت مسألة واحدة[1] ،

---

(١) المسألة هي : أن زمان الغُسل محسوب من الطهر في حق صاحبة العشرة ، ومحسوب من الحيض فيما دونها .

فقال الأب: ما ضيَّعت سفرك. [الغزالي، ١١٨].

فتظهر الوظيفة التشويقية من خلال دفع المتعلم ليبذل جهداً أكبر وبحماسة أكثر؛ ليصل إلى أهدافه بتحقيق تعلم أفضل.

وأما الوظيفة التعزيزية فتبدو من خلال ما يحمله جواب الأب عن سلوك الابن من تقوية هذا السلوك وتثبيته ما دام صحيحاً وإن كان قليلاً، وما يحمله هذا الجواب أيضاً من تعزيز يجعل إمكان حدوث سلوك المتعلم أكثر احتمالاً في المستقبل.

واشترط ابن حجر الهيتمي في جواز التعزيز السلبي للمعلم أن يغلب على ظنه أنه يزجر المتعلم عن السلوك غير المرغوب فيه من غير أن يؤذيه؛ نفسياً أو عضوياً، أما إذا ظن أنه لا يفيد، فلا يرى جوازه. [الهيتمي، ٧٢].

لقد أشار علماء المسلمين إلى مضمون أنماط التغذية الراجعة؛ الإعلامية، والداخلية، والخارجية، والتصحيحية، والفورية، في نصوص كثيرة. فالقابسي طلب من المعلم حينما يعلّم المتعلمين الأحكام الشرعية المتعلقة ببعض المعاملات المالية ـ ولا سيما التي يمكن أن يدخلها الربا ـ أن ينهاهم عن صور المعاملات غير الصحيحة، ويبيّن لهم كيفية تصحيحها، بقوله: (ثم يأخذ عليهم المعلم، ويشدد عليهم في الأخذ ألا يعودوا إلى التبايع فيما بينهم (...) ويعرّفهم وجه الربا فيما صنعوا على ذلك، يخبره بعينه، ويقبحه عنده، ويتواعده بشدة العقوبة عليه إن هو عاود). [القابسي، ٢٧٢].

وأشار الماوردي إلى بعض أنماط التغذية الراجعة، ولا سيما التصحيحية، حينما طلب من الصديق الناصح أن يبيّن عيوب صديقه ومساوئه، لكي يتخلص من السلوك السَّيِّئ، بقوله: (ينبغي للعاقل أنْ يسترشد إخوان الصدق الذين هم أصفياء القلوب، ومرايا المحاسن والعيوب، **على ماينبهونه عليه من مساويه** (...) ويجعلون ما ينبهون **عليه** من مساويه عوضاً عن تصديق المدح فيه.

وقد روى أنس بن مالك، عن النبي ﷺ أنه قال: «**المؤمن مرآة المؤمن، إذا رأى فيه عيباً أصلحه**». [الحديث أخرجه ابن وهب في (**الجامع في الحديث**)، رقم /٢٠٣/، ٣٠٠]، وكان عمر رضي الله عنه يقول: رحم الله امْرَأً أهدى إلينا مساوينا. وقيل لبعض الحكماء: أتحب أن تهدى إليك عيوبك؟ قال: نعم، من ناصح). [الماوردي، ٢٠٦].

ويقول الغزالي: (ويجب على المعلم أن يشخِّص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة، ويعلمه على مقدار سعته، ولا يكلّف الزيادة في مقداره، ومن كُلِّف يئس عن تحصيل العلم، فيتبع الهوى، ويشكل تعليمه، ولا يشرك الذكي مع الغبي، فهو تقصير في الذكي، وكسلان في الغبي). [الغزالي، ٨١]؛ إذ ينصح الغزاليُّ المعلمَ، ويقدم له معلومات، تعينه على تعليم المتعلم، فينبهه على ضرورة معرفة طبيعة المتعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكليفهم ما يطيقون، وتأكيده أهمية الفصل بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً؛ لأن في دمجهم ظلماً لهم، فأحدهم يحتاج إلى علوم تناسب ذكاءه وقدراته، وآخر يحتاج إلى مراعاة قلة استيعابه، ثم حكم الغزالي على عدم الأخذ بتعليماته، ونتائجها. وقال الزُّرْنُوجي: (وإيّاك أن تشتغل بهذا الجدل الذي ظهر بعد انقراض الأكابر من العلماء، فإنه يبعد الطالب عن الفقه، ويورث الوحشة والعداوة). [الزُّرْنُوجي، ٣٢ ـ ٣٣].

فيلاحظ في هذا النص أنّ الزُّرْنوجي حذّر المتعلم من الخوض بالجدل العقيم، وبيّن آفة الاشتغال به، من حيث إبعاد المتعلم عن العلم، وتضييعه العمر فيما لا ينفع، وتوريثه العداوة مع أقرانه، وبذلك يكون قد قدم بعض المعلومات للمتعلم عن ثمرة الجدل من أجل تثبيت سلوكه بالابتعاد عن الجدل من ناحية، وتغيير سلوكه الخطأ فيما إذا اشتغل بالجدل من ناحية أخرى.

ففي النصوص السابقة تتضح التغذية **الراجعة الخارجية والفورية والمباشرة والتصحيحية**. وتبدو الخارجية من خلال إعطاء المعلم أو المتعلم بعض المعلومات التي تضبط سلوكه التعليمي التعلمي. وأما **الفورية والمباشرة** فتبدو من خلال بيان العمل والحكم عليها سلبياً أو إيجابياً بعد الانتهاء من العمل أو في أثنائه. وأما **التصحيحية فظهرت** من خلال تصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلم.

ويستشف مما قال الزُّرْنُوجي أيضاً إشارته إلى مضمون التغذية الراجعة الخارجية في نصوص أخرى منها: قوله: (ثبت بهذا الحديث[1] أن ارتكاب الذنب سبب

---

(١) يقصد بذلك الحديث قوله: «إن الرجل ليحرم الرزق بالذنب يصيبه». [ابن ماجه: كتاب الفتن، باب العقوبات، ٢/ ١٣٣٤، والحاكم: كتاب الدعاء والتكبير والتهليل والذكر: ١/ ٦٧٠، وقال عنه: «صحيح الإسناد»، وقال عنه الكناني في «مصباح الزجاجة»: ٤/ ١٨٧: إسناده حسن.

حرمان الرزق ، خصوصاً الكذب ، فإنه يورث الفقر). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٧] ، وقوله: (نوم الصبحة يمنع الرزق ، وكثرة النوم تورث الفقر وفقد العلم). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٧ ـ ١٠٨] ، فيلاحظ في هذه النصوص أنّ الزُّرْنُوجي يعطي المتعلم معلومات من شأنها أن تغير من سلوكه غير المرغوب فيه ، وتثبيت سلوكه الصحيح. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ٩٩].

ويبدو للباحث مما قال الغزالي والزُّرنوجي الإشارة إلى مضمون التغذية الراجعة الداخلية ، عندما نقلا عن أبي حنيفة سبب إدراكه أعلى رُتَب العلم ، فقال الغزالي: (قال أبو حنيفة: إنما أدركت العلم بالجهد والشكر ، فلما فهمت ووقعت على علم قلت: الحمد لله؛ فازداد علمي). [الغزالي ، ١١١]. وقال الزُّرْنُوجي: (قال أبو حنيفة: إنما أدركت العلم بالحمد والشكر ، فكلما فهمت شيئاً من العلوم ، ووقفت على فقهه وحكمه ، قلت: الحمد لله ، فازداد علمي). [الزُّرْنُوجي ، ٧٧]. فبين الغزالي والزُّرْنوجي أنّ سبب إدراك أبي حنيفة العلم وممارسته له هو شكر الله تعالى على نعمه. وهذا الشكر الذي مارسه أبو حنيفة بصورة مباشرة ووصل بخبرته التي نبعت من ذاته إلى أن هذا الشكر قد ضبط عمله ، ووجه استجاباته حتى حصّل أعلى مراتب العلم. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ٩٩].

ويمكن الاستنتاج مما قاله الزُّرْنُوجي أيضاً إشارته إلى مضمون التغذية الراجعة التصحيحية والفورية ، حينما نقل عن أبي حنيفة أنه رأى كاتباً يقرمط في الكتابة ، حيث يضيق الفراغ بين السطور ، ويقارب بين الكلمات ، من أجل ترشيد استهلاك الورق ، فأرشده إلى ترك السلوك الخطأ ، وبيّن له نتائج عمله التي تمثلت في ندامته في الحياة ، بسبب كبر سنه ، وضعف بصره اللذْين يمنعانه من قراءة ما كتب بنفسه ، بالإضافة إلى شتم الناس له بعد موته؛ لأنهم قد لا يحسنون قراءة ما كتب ، بسبب صغر الخط ومقاربة السطور ، ومن ثَمَّ فإنّ إخبار المتعلم بخطئه والنتائج المترتبة عليه وضرورة تصحيح هذا الخطأ ، وعدم ممارسة هذا السلوك مستقبلاً ليشير أيضاً إلى التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والفورية.

قال الزُّرْنُوجي: (ومن التعظيم الواجب ـ للكتاب ـ أن يجود كتابة الكتاب ، ولا يقرمط ، ويترك الحاشية إلا عند الضرورة ، ورأى أبو حنيفة رحمه الله تعالى كاتباً يقرمط في الكتابة ، فقال: لِمَ تقرمط خطك؟! إن عشت تندم ، وإن مُت تُشتم!! يعني: إذا شِخْتَ وضعف بصرك ندمت على ذلك). [الزُّرْنُوجي ، ٤٦].

ويستشف الباحث مما قال الغزالي والزُّرْنُوجي وغيرهما أيضاً الإشارة إلى مضمون التغذية الراجعة التصحيحية والخارجية والفورية حينما تحدثوا عن المناظرة والمذاكرة ، والمشاورة ، والمطارحة التي تساعد المتعلم على معرفة خطئه ، أو الإخبار عن خطأ غيره وبيان أسبابه ومن ثَمَّ تصحيحه . ففي المذاكرة يراجع المتعلم ما كتبه ، وفي أثناء المراجعة يناقش المتعلم المعلومات ويتأملها ، ويكون ذلك حينئذٍ داعياً له لكشف خطئه والعمل على تصحيحه .

وفي المناظرة التي تتم غالباً بين مختلفي الرأي يمكن للمتعلم أن يعرف خطأ غيره ، فيصحح له فوراً ، أو خطأ نفسه عن طريق غيره ، وحينئذٍ يتم تزويد كل طرف بالمعلومات التي تعزز استجاباته الصحيحة ، وتصحح استجاباته الخطأ . وكذلك في المشاورة والمطارحة التي يتم فيهما إلقاء المسائل التي يراد معرفة حكمها ، أو الرأي فيها ، ومناقشتها ، والوقوف على صحيحها ، وخطئها ، ومن ثَمَّ تعزيز الصحيح منها ، وتصحيح خطئها . [الغزالي: ١١٧ ، الزرنوجي: ٧٠ ، ٧٥ ، الماوردي ، ٢٧٠ ، العلموي ، ١١٨] .

قال النووي: (ويسألهم عما ذكره لهم من المهمات ، فمن وجده حافظاً مراعياً له أكرمه وأثنى عليه ، (. . .) ومن وجده مقصراً عنّفه (. . .) ويعيده له حتى يحفظه حفظاً راسخاً) . [النووي ، ٩٣] . وقال ابن جماعة: (إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، يمتحن بها فهمهم وضبطهم ، فمن ظهر له استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره ، ومن لم يفهم تلطّف في إعادته له) . [ابن جماعة ، ٥٩] .

ويبدو واضحاً أيضاً مما ذكره النووي وابن جماعة الإشارة إلى التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والفورية؛ إذ إنه زود المتعلم بالمعلومات التي من شأنها اختبار مدى فهمه وحفظه لها ، ثم عزّز الصحيح منها ، وصحح الخطأ فيها مباشرة .

وصرح المغراوي بالتغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والفورية ، وأشار إلى ذلك القابسي أيضاً ، حينما أوردا الحديث المعروف في رُقْيَة[1] بعض الصحابة

---

(١) الرقية: مجموعة من الأذكار التي تقرأ على المريض بشروط وهيئات معينة طلباً للشفاء . يشير الحديث إلى جواز أخذ الأجرة على الرقية ، ولا ينبغي الاعتماد على الرقية وحدها في علاج الأمراض المادية والعضوية ـ كما يفعل بعض الناس ـ إنما يكون علاج هذه الأمراض =

بالفاتحة ، وأخذ الأجر عليها ، لسيد القوم الذي لدغ ، فأتوا يسألون النبي عليه الصلاة والسلام عن مدى مشروعية هذا الفعل ، قال المغراوي : (فقال عليه السلام : «**اقسموا واضربوا لي بينكم بسهم**» ، **تصحيحاً لحلّيته ، وإعلاماً بصحته**) [الحديث أخرجه البخاري ، كتاب الطب ، باب النفث في الرقية ٥/ ٢١٦٩] [المغراوي ، ٧٣ ، وينظر القابسي ، ٢٥٧ ـ ٢٥٨].

٢/ ٥ ـ مبدأ الاستمرار في التعلم

٢/ ٥/ ١ ـ أهمية الاستمرار في التعلم وثمراته :

يعدُّ الاستمرار على التعلم من المبادئ التي تميّز التربية الإسلامية من غيرها ، فقد رغّبت المتعلم وغرست فيه حب استمرارية طلب العلم ، من خلال بيان فضائل عملية التعلم ، والثواب الذي يحصّله المتعلمون في الدنيا والآخرة. قال النبي ﷺ : «**لن يشبع المؤمن من خير يسمعه حتى يكون منتهاه الجنة**». [الترمذي : كتاب الإيمان ، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة ، ٥/ ٥ ، وقال عنه : (حديث حسن غريب)].

والمراد بالخير في الحديث العلم. وقوله ﷺ : «**منهومان لا يشبعان منهوم في العلم لا يشبع منه ، ومنهوم في الدنيا لا يشبع منها**». [الحاكم : كتاب العلم : ١٩٩٠ ، ١/ ٨٦٩ ، وقال فيه : (حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه) ، والبيهقي في «**شعب الإيمان**» ، واللفظ له ، ٧/ ٢٧١ . وقال عنه العجلوني في «**كشف الخفاء**» : ٢/ ٢٨٠ بعد أن ذكر روايات أخرى له : (كانت مفرداتها ضعيفة ، فبمجموعها يتقوى الحديث)]. وجه الاستدلال بهذا الحديث على الاستمرار في طلب العلم هو أنّ النهمة تدل على شدة الحرص على الشيء ، والحرص على حصوله يتطلب الاستمرار في طلبه. فكان طالب العلم حريصاً على طلب العلم[1] .

إنّ الاستمرار في التعلم ينمّي في المتعلم العلم والاستعداد له ، ويرفع من مستواه العقلي والوجداني؛ لأن حياة العلم الاستمرار به ، والاستمرار يضمن فاعلية

= بالوسائل الطبية العلمية الحديثة ، ولا بأس بضم الرقية إلى تلك الوسائل في علاج بعض الأمراض إذا ثبت نفعها بنص أو تجربة.

(١) «النهمة شدة الحرص على الشيء (. . .) إن ذهب في الحديث إلى الأصل كان لا يشبعان استعارة لعدم انتهاء حرصهما» [المناوي : ١٣٥٦هـ ، ٦/ ٢٤٥].

التعلم ، ويحقق نتائج مثلى فيه ، والانقطاع عنه يؤثر في مستوى دافعية المتعلم ، ومن ثَمَّ تدني مستوى تعلمه؛ لأن الانقطاع يحرم المتعلم من الثبات على ما تعلم ونمو تعلمه.

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية الاستمرار في التعلم ، والمواظبة عليه ، والوسائل والأساليب التي من شأنها ضمان استمرار التعلم. وجعل الغزالي حاجة الإنسان إلى العلم والاستمرار به ، كحاجته إلى الطعام والشراب ، والإنسان يحتاج إلى طعامه وشرابه منذ ولادته إلى وفاته ، بقوله: (وقيل: إنّ علم ما يتعلق بنفسك في جميع الأحوال بمنزلة الطعام والشراب ، ولا بد لكل أحد من ذلك ، فإنّ حياة القلب به ، كما أنّ حياة البدن بهما). [الغزالي ، ٤٤]. ونقل الغزالي أحاديث كثيرة ، ترغّب بالعلم والاستمرار في تحصيله ، بقوله: (قال عليه الصلاة والسلام: «**اطلب العلم ولو بالصين**» [أخرجه البيهقي في «شعب الإيمان» ، رقم /١٦٦٢/ ، ٢/ ٢٥٣] وقال عليه أشرف الصلاة والسلام: «**اطلب العلم من المهد إلى اللحد**». [أخرجه ابن عبد البر في «فضل العلم» ١/ ٣٨]). [الغزالي ، ٤٣].

شبّه الزُّرْنوجي التعلم بالصناعة التي تحتاج دائماً إلى الاستمرار فيها من أجل تنميتها وتطويرها. فقال: (وينبغي لطالب العلم ألا يشتغل بشيء آخر غير العلم ، ولا يُعرض عن الفقه. قال محمد بن الحسن رحمه الله: (إنّ **صناعتنا هذه من المهد إلى اللحد**، فمن أراد أن يترك علمنا هذا ساعة، فليتركه الساعة). [الزُّرْنُوجي ، ٨٦].

وقال الغزالي مبيّناً ثمرات الثبات على التعلم والاستمرار فيه: (فإنّ العلم لا يحصل إلا بالثبوت ، والدوام ، كما قيل: (من ثَبَتَ نَبَتَ) ، قال أبو حنيفة رحمه الله: (ثبتُّ عند حماد[1] رضي الله عنه فَنَبَتُّ). [الغزالي ، ٨٢]. ويرى ابن خلدون أن الاستمرار في التعلم والمواظبة عليه يجعل من العلم ملكة راسخة في نفس المتعلم ، يحصل بها الذكاء. [ابن خلدون ، ١٢٢١].

وينصح الزُّرْنُوجي المتعلم بالمواظبة على التعلم ، ويبيِّن أثرها في نفس المتعلم ، وثمرتها في الاستمرار بالتعلم ، مستشهداً بوصية أبي حنيفة لتلميذه أبي يوسف حيث قال فيها: (كنت بليداً **فأخرجتك المواظبة** ، وإيّاك والكسل فإنه شؤم ، وآفة عظيمة). [الزُّرْنُوجي ، ٥٦ ـ ٥٧].

---

(١) حماد بن سليمان الكوفي ، المتوفى سنة ١٢٠هـ ، شيخ أبي حنيفة.

وينصح الزُّرْنوجي المتعلم أيضاً الاستمرار بالتعلم وعدم تركه ولو لفترة قصيرة ، مبيّناً له ثمراته؛ المادية والمعنوية ، فإنّ الانقطاع عن التعلم ولو لفترة يحدّ من التعلم ويورث الكسل ، ويضعف الهمة ويدني مستوى دافعية المتعلم. **فالثمرات المادية** تتعلق بتنمية التعلم ، والتفوق فيه. فقد استلهم الزُّرْنُوجي ذلك من أستاذه الذي تفوق على أقرانه بفضل استمراره في التعلم والمواظبة عليه ، بقوله: (وينبغي ألا يكون لطالب العلم فترة ، فإنها آفته ، وكان أستاذنا شيخ الإسلام برهان الدين رحمه الله تعالى يقول: إنما فُقْتُ على شركائي بأني لم تقع لي الفترة في التحصيل). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢ ـ ٨٣].

أما الثمرات المعنوية فتتمثل في لذة العلم ، والتخفيف من شدة سكرات الموت. قال الزُّرْنُوجي: (وهكذا ينبغي للفقيه أن يشتغل به في جميع أوقاته فحينئذٍ يجد لذة عظيمة في ذلك (. . .) وقيل: رُئي محمد [بن الحسن] في المنام بعد وفاته ، فقيل له: كيف كنت في حال النزع (سكرات الموت) فقال: كنت متأملاً في مسألة من مسائل المُكاتَب[1] ، فلم أشعر بخروج روحي). [الزُّرْنُوجي ، ٨٦ ـ ٨٧].

واستدل الزُّرْنُوجي بأهمية الاستمرار في طرائق التعلم والتعليم ولا سيما المناظرة ، وآفة الانقطاع عنها أيضاً بما نقله عن شيخ الإسلام علي بن محمد الإسبيجاني الحنفي فقال: (وقع له في زمان تحصيله وتعلمه فترة اثنتي عشرة سنة بانقلاب الملك ، فخرج مع شريكه في المناظرة إلى حيث يمكنها الاستمرار في طلب العلم ، وظلاّ يدرسانه معاً اثنتي عشرة سنة فصار شريكه شيخ الإسلام للشافعيين ، وكان هو شافعياً). [الزُّرْنُوجي ، ٨٣].

ويوصي الغزالي المتعلم أيضاً إذا ما أراد أن يصل إلى أعلى رتب العلم بأن يغتنم في كل وقت تحصيل العلم والاستمرار فيه. قال الغزالي: (ويجب على المتعلِّم أن يكون مستفيداً في كل وقت؛ حتى يحصل له الفضل وأن يكون معه في كل وقت محبرة؛ حتى يكتب ما سمعه من الفوائد ، ولذلك قيل: من حَفِظَ فرَّ ، ومن كتب قرَّ). [الغزالي ، ١٠٦ ، وينظر: الزُّرْنُوجي ، ٩٤ ـ ٩٥ ، ابن رشد ، ٣١].

٢/٥/٢ ـ وسائل استمرار التعلم: .

تحدث علماء المسلمين عن استمرار التعلم ، ووقته الذي يبدأ من المهد ،

---

(١) المُكَاتب: العبد يتفق مع سيده على مال يقسِّطه له ، فإذا ما دفعه صار حرّاً.

وينتهي بالموت. واهتموا بذكر الوسائل التي تعزز المتعلم لضمان استمراره في التعلم. ويمكن استنتاج هذه الوسائل من خلال أقوالهم المتفرقة حول التعلم من خلال الفقرات الآتية:

٢/٥/٢/١ـ تنويع التعلم:

تحدث علماء المسلمين عن تنوع التعلم وأثره في القضاء على سآمة المتعلم، ومله ودفعه للاستمرار في التعلم، بحيث إذا سئم من علم اشتغل بآخر، فيبقى مستمراً بطلب العلم. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يستغرق جميع أوقاته، فإذا ملَّ من علم اشتغل بعلم آخر، وكان ابن عباس رضي الله عنه إذا ملَّ من علم الكلام، يقول: (هاتوا ديوان الشعراء). وكان محمد بن الحسن (. . .) لا ينام (. . .) وكان إذا ملَّ من نوع ينظر في نوع آخر). [الزُّرْنُوجي، ٨٩، وينظر: الغزالي، ١٠٤، ١٠٦].

٢/٥/٢/٢ـ تكرار التعلم:

إذا ما أراد المتعلم ضمان ما تعلم، والاحتفاظ به لفترة طويلة، وجب عليه أن يتبع أسلوب التكرار الذي يعوّد المتعلم على التعلم، والاستمرار فيه. قال الغزالي: (ويجب على المتعلم مواظبة الدرس، والتكرار في أول الليل وآخره). [الغزالي، ١٠٩]. وقال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم ان يعدّ ويقدّر لنفسه تقديراً في التكرار، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ). [الزُّرْنُوجي، ٨١ ـ ٨٢].

وقال أيضاً: (فإنه إذا قلَّ السَّبْق[1] وكثر التكرار والتأمل يُدْرَك ويُفهم). [الزُّرْنُوجي، ٦٨، وينظر: الغزالي، ١١٦]. وبيّن ابن خلدون أن العلم وتنميته إنما يحصل بالتكرار، فقال: (ويحصل العلم في ثلاث تكرارات، وقد يحصل البعض في أقل من ذلك بحسب ما يتيسر عليه). [ابن خلدون، ١٢٣٣].

إنّ ما ذكره أولئك العلماء، وأشاروا إليه من الاستمرار بالتعلم، وعلاقته بالفهم والتكرار وأهميته في التعلم، واحتفاظ المتعلم بالمعلومات وإعادة بنائها، وتجديدها واستمرارها وتنظيم تكرارها أكده الباحثون التربويون. قال منصور: (يؤدي التكرار دوراً هاماً في عملية التذكر (. . .) وأمر لا بد منه لاستكمال مهمة

---

(١) المراد بالسَّبْق الجزء الذي يدرسه المتعلم من المادة الدراسية.

الاستيعاب الشامل والمتعدد المستويات للمواد الدراسية (. . .) فتنظيم التكرار لا يقل أهمية عن التكرار نفسه (. . .) فإنّ المعلومات المتكررة يتم تذكرها جيداً ، ويعاد فهمها من جديد ، وبالتالي يؤدي التكرار إلى التثبت والتجديد ، وإعادة البناء). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٨ ـ ٦٩].

٢/٥/٢/٣ ـ الصبر على التعلم:

أشار الغزالي وغيره إلى أنّ الصبر أساس التعلم ومنطلقه ، فحفظ المتعلم العلمَ والاستمرار عليه ، مرتبط بمقدار صبره على تحصيله. قال الغزالي: (بقد سعيك تنال ما تتمنّى ، فإنّ العلم كنز لا يحصل إلى بالمشقة. فإنّ من لم يصبر على مشقة العلم ساعة يبقى في ظلمات الجهل أبداً). [الغزالي ، ١٠٩ ، وينظر: ابن خلدون ، ١٢٤٢ ، العلموي ، ٧٤]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً مبيناً أهمية الصبر على التعلم وثمرته: (فمن صبر على ذلك ، وجد لذة تفوق سائر لذات الدنيا). [الزُّرْنُوجي ، ٨٦].

٢/ ٥/ ٣ ـ معوقات الاستمرار على التعلم:

تعرض الماوردي لبعض الأشياء التي يمكن أن تحدّ من عملية التعلم والاستمرار فيه؛ ككبر سن المتعلم واستحيائه وقلة دخله ، بقوله: (ربما امتنع الإنسان عن طلب العلم لكبر سنه ، واستحيائه من تقصيره في صغره أن يتعلم في كبره ، فرضي بالجهل أن يكون موسوماً به ، وآثاره على العلم (. . .) وهذا من خدع الجهل وغرور الكسل؛ لأن العلم إذا كان فضيلة فرغبة ذوي الأسنان فيه أولى ، والابتداء بالفضيلة فضيلة ، ولأن يكون شيخاً متعلماً أولى من أن يكون شيخاً هرماً ، وربما امتنع من طلب العلم لتعذر المادة ، وشغله اكتسابها على التماس العلم). [الماوردي ، ٣٠].

٣ ـ الخاتمة

يبدو مما سبق أنّ علماء المسلمين قد أشاروا إلى أهم مبادئ التعلم ، ومضامينها التربوية والنفسية ، فتحدثوا عن الدوافع وأنواعها؛ كالدافع المعرفي ، ودافع التنافس والحاجة إلى التقدير ، ودافع الإنجاز. وتعدّ الدافعية عند أولئك العلماء بأنواعها المختلفة دافعية ذاتية تنبعث من داخل المتعلم ، وخارجية مرتبطة بالمكافآت ، ولكنهم ركزوا على المكافآت الداخلية التي عبروا عنها بلذة العلم ، أو ارتياح المتعلم ورضاه عما حققه من مستوى معرفي ، وربطوا هذه الدوافع بالسلوك وتوجيهه وتصحيحه من خلال القدرة على التحكم بالدوافع.

وما ذكره أولئك العلماء في مجال الدافعية أكدته الدراسات التربوية الحديثة في مجال علم النفس التي بيّنت أنّ أصحاب الإنجاز العالي يصعب استثارة دوافعهم بالمكافآت الخارجية ، ويؤدون العمل أفضل حينما تكون دوافعهم ذاتية داخلية ، وأن عملية التعليم والتعلم تقف على حسن استخدام علم النفس وما يتضمنه من قضايا توجه المتعلم نحو التعلم .

وأشار علماء المسلمين أيضاً إلى مبدأ التغذية الراجعة وأنماطها ووظائفها ، وربطوا بين المثير ، والاستجابة بعلاقة طردية؛ إذ يتكرر حدوث الاستجابة المحددة ، بحدوث المثير المحدد مسبقاً ، وفي ذلك تعزيز الاستجابة ، وهذا يمثل جوهر السلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي) الذي يقوم على الربط بين مثيرات واستجابات معينة .

وتحدث علماء المسلمين أيضاً عن مبدأ التدرج في التعليم والتعلم ، فذكروا التدرج من المحسوس إلى المجرد ، والتدرج من السهل إلى الصعب ، والتدرج من البسيط إلى المركب ، وهذه مبادئ مهمة في أصول التدريس وطرائقه .

وذكر علماء المسلمين أيضاً مبدأ الاستمرار في التعلم ، والعوامل المساعدة عليه ، ومعوقاته والوسائل التي تعمل على تحقيقه؛ كتنوع التعلم وتكراره والصبر عليه . وتحدثوا عن مبدأ الاستعداد وماهيته وأقسامه وعناصره؛ كالنية (التصميم) والورع والتوكل والمواظبة ، وربطوا بين همة المتعلم التي هي أمر داخلي انفعالي ، وجِدِّه الذي هو العمل المتمثل في السلوك ، وهو أمر خارجي ، وجعلوا العلاقة بينهما (الهمة والسلوك) تلازمية تبادلية ، بحيث تؤدي الهمة إلى جِدّ ومواظبة ، بينما يؤدي الجِدّ والمواظبة إلى الهمة ، وهو ربط سديد تؤكده بحوث علم النفس الحديثة .






الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين

يتضمن هذا الفصل الفقرات الآتية :

* العوامل الجسدية .
* العوامل المرتبطة بالصحة النفسية .
* العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعلم .
* التخطيط المنهجي للعملية التعليمية .
* التعلم الوظيفي .
* مدرسة المجتمع .
* مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين .
* الوسائل التعليمية .
* الكفايات التربوية لدى المعلم .
* الإدارة الصفية والمدرسية .
* التربية المنفصلة (المختلطة) في المدرسة .
* تصميم الدروس .

العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين

١ ـ مقدمة:

لقد أسهم علماء المسلمين في بيان جملة من العوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابياً أو سلبياً ، بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية التعليمية التعلُّمية. واستقرأ الباحث هذه العوامل من مصادر الفكر التربوي الإسلامي ، واستنبطها منه ، مسترشداً بالقواعد الأساسية في التدريس التي أفرزتها المداخل الكبرى في التدريس ، فقد أشار علماء المسلمين إلى الأهداف السلوكية ومستوياتها وتحديدها وتكاملها ، والتغذية الراجعة وأنماطها ووظائفها ، وهذه تستند إلى المدخل المعرفي.

وأشاروا أيضاً إلى ضرورة معرفة المدرس قدرات طلابه وميولهم وكيفية استثارة دوافعهم ، وتوفير الجو الاجتماعي الذي يسوده التسامح والتعاون والتنافس الإيجابي ، وهذه الأمور تستند إلى المداخل الفردية.

وتحدثوا صراحة عن ضرورة التزام المدرس في تدريسه بالسير متدرجاً في إعطاء الحصة الدرسية من جهة ، والمقرر الدراسي كاملاً من جهة أخرى ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتعزيز في أثناء ذلك. وهذه المبادئ مشتقة من مداخل الضبط.

وتحدث أولئك العلماء عن جملة من العوامل الأخرى التي رأوا أنها يمكن أن تؤثر في التعليم والتعلم؛ فأشاروا إلى مدخلات النظام التربوي ومعالجته ومخرجاته ، والتكامل بين عناصر المدخلات من جهة ، والأهداف التعليمية السلوكية من جهة أخرى.

وذكروا العلاقة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ، أو ما يسمى بـ «**مدرسة المجتمع**» ، وبيّنوا أثرها في العملية التربوية. وأشاروا إلى دور المدرس في غرس

مبادئ التعلم الوظيفي لدى المتعلم الذي ألزموه بربط ما تعلمه بواقعه واستثماره في حياته.

كما أشار أولئك العلماء إلى الوسائل التعليمية التي سادت في عصرهم ، واهتموا أيضاً بالحديث عن الكفايات التربوية للمعلم؛ الكفاية العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية ، وربطوا نجاح المدرس أو فشله بمدى توافر هذه الكفايات فيه.

وتعرضوا لمسائل أخرى كثيرة لها علاقة بالتدريس سيرد الحديث عنها. وسيتناول الباحث في هذا الفصل ذكر هذه العوامل في الفكر التربوي المعاصر والإسلامي.

٢ ـ العوامل الجسدية

إذا كان هدف التربية الإسلامية الأساس إعداد المواطن الصالح ، المؤهل لنفع نفسه ومجتمعه ، ضمن ضوابط الشريعة الإسلامية ، وحمل رسالتها الإنسانية والمعرفية والأخلاقية والثقافية والتربوية والدعوية فإنها راعت ما يحقق هذا الهدف ، فاعترفت بالبعد الجسمي (المادي) والروحي (المعنوي) والعقلي للإنسان ، (وحرصت التربية الإسلامية على تقوية الجسم وبنائه صحيحاً قوياً معافىً؛ لأنه وعاء العقل.

ولا يكون التفكير سليماً والنفس مشرقة إلا إذا كان الجسم سليماً معافىً (. . .) وما تحريم الخمر إلا وقاية للجسم من المرض وللعقل من الانحراف ، وليست الدعوة إلى الاعتدال في المأكل والمشرب إلا وقاية للجسم من أمراض الهضم وما يجره ذلك على القوى العقلية والنشاط الفكري للإنسان) [السيد ، ١٩٨٧ ، ٤٩٢] فنادت بضرورة تأمين حاجات الإنسان الاقتصادية من الطعام والشراب واللباس والسكن ، وبيّنت أثرها في عملية التعليم والتعلم.

أما الطعام فقال الله تعالى: ﴿ وَمَا جَعَلْنَٰهُمْ جَسَدًا لَّا يَأْكُلُونَ ٱلطَّعَامَ وَمَا كَانُوا۟ خَٰلِدِينَ﴾. [الأنبياء: ٨]. وقال عز وجل: ﴿ كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ وَلَا تَطْغَوْا۟ فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِى ۖ وَمَن يَحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِى فَقَدْ هَوَىٰ﴾. [طه: ٨١]. وأما الشراب فقال الله تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ﴾. [الأنبياء: ٣٠].

وقال جل وعلا: ﴿ ۞ وَإِذِ ٱسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦ فَقُلْنَا ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْحَجَرَ ۖ فَٱنفَجَرَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا ۖ قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ ۖ كُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ مِن رِّزْقِ ٱللَّهِ وَلَا

تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ﴾. [البقرة: ٦٠]. وأما اللباس فقال تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمۡ يَذَّكَّرُونَ﴾. [الأعراف: ٢٦]. وقال تعالى: ﴿۞يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾. [الأعراف: ٣١].

وأما السكن قال تعالى: ﴿وَٱذۡكُرُوٓاْ إِذۡ جَعَلَكُمۡ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعۡدِ عَادٖ وَبَوَّأَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورٗا وَتَنۡحِتُونَ ٱلۡجِبَالَ بُيُوتٗاۖ فَٱذۡكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ﴾. [الأعراف: ٧٤].

ومن مصادر التربية الإسلامية ومقاصدها استمدّ علماء المسلمين أفكارهم التربوية بأبعادها المختلفة، ومنها الصحة الجسمية، التي تؤثر في الصحة العقلية؛ إذ إنّ العقل السليم في الجسم السليم، ومن ثَمَّ تؤثر في التعليم والتعلم، وقد اعتنى أولئك العلماء في تبيان الأطعمة والأشربة وأنواعها وأهميتها في عملية التعليم. وتعرضوا أيضاً للعناية بنظافة الجسم وطهارته.

لقد ذكر مسكويه والغزالي والزُّرْنُوجي وغيرهم. [ينظر: ابن جماعة، ٧٧، الماوردي، ٥١، العلموي، ٢٧]. أنّ بعض أنواع الطعام والشراب؛ كشرب العسل وأكل الزبيب تساعد في التعلم، والاقتصاد في الأطعمة والأشربة يعين المتعلم ويوقظ ذهنه، وكثرتها تؤدي إلى فتور الحواس وكسل الجسم وعدم التركيز والبلادة، بالإضافة إلى تعرض الجسم إلى خطر الأسقام البدنية. كما بيّنوا أيضاً أثر العادات؛ كالنوم في عملية التعليم والتعلم. قال مسكويه: (وإن منع اللحم في أكثر أوقاته كان أنفع له وقعاً في الحركة والتيقظ، وقلة البلادة وبعثه على النشاط والخفة). [مسكويه، ٧٠].

وقال الغزالي: (وأما أكل الخبز اليابس والزبيب على الجوع فإنهما يقطعان البلغم وكذلك السواك، فإنه يقلل البلغم، ويزيد في الحفظ والفصاحة). [الغزالي، ١٤٤]، وقال الزُّرْنُوجي: (والسواك وشرب العسل (...) وأكل إحدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق يورث الحفظ). [الزُّرْنُوجي، ١٠٣]، وذكر أيضاً أن كثرة النوم تقلل من التعلم، فقال: (وكثرة النوم تورث الفقر، وفقد العلم). [الزُّرْنُوجي، ١٠٧ ـ ١٠٨]. وقال ابن جماعة: (أن يقلل من نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه، ولا يزيد في نومه في اليوم والليلة على ثماني ساعات، وهو ثلث الزمان، فإن احتمل أقل منها فعل). [ابن جماعة، ٨١، وينظر: الماوردي، ٢٥].

لقد أثبتت أبحاث علمية كثيرة أهمية التوازن الغذائي ، والتزام القواعد الصحية الغذائية لضمان السلامة الجسمية ، ومن ثَمَّ تنعكس على جميع وظائف الإنسان. [عبد الحليم ، ٢٠٠٥ ، ١٢]. وقد أظهرت البحوث التي أجراها العلماء «ميللر maller» و«جونيس jones» أنّ العلاقة عكسية بين **القصور الجسدي** وانعكاساته المرضية ، والاستعداد **للتعلم** ، كما بينت بحوث أخرى ، أنّ الاضطرابات الجسدية على اختلافها كانت مصحوبة بانخفاض ملحوظ في الاستعداد للتعلم والتحصيل.

إضافة إلى أنّ الخلل العضوي والمرض وسوء التغذية وسواها تترافق في كثير من الأحيان مع شروط اجتماعية واقتصادية وثقافية معينة). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٢٧].

ثم إن الآفات الجسدية التي يمكن أن يتعرض لها الجسم ، والتي أشار إليها علماء المسلمين يمكن أن تؤدي إلى الشذوذ النفسي عند المتعلمين (والشذوذ النفسي يمكن أن يرجع إلى أسباب عديدة ، على رأسها الآفات الجسدية). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٢٠٦].

وبيّن أولئك العلماء أيضاً أنّ من الاهتمام بصحة الجسم وهيئته العناية بالنظافة الجسمية الحسية والمعنوية. قال ابن جماعة: (وينبغي أن يدخل على الشيخ كامل الهيئة ، متطهر البدن والثياب ونظيفهما ، بعد ما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر وقطع رائحة كريهة ، لا سيما إن كان يقصد مجلس العلم ، فإنه مجلس ذكر واجتماع في عبادة). [ابن جماعة ، ٩٥ ، وينظر مسكويه ، ٧٢ ، الغزالي ، ٩٩ ، النووي ، ٩٩ ، ١٠٤ ، الهيتمي ، ١٠١].

إنّ ما ذكره أولئك العلماء من تلك العوامل تمثل حالة عصرهم ، وقد ورد في بعضها بعض الأحاديث أو الآثار عن الصحابة ، والحكم على مثل هذه الأمور التي تتعلق بالطعام والشراب ، وغيرها ، ولا سيما التي لم ترد في أحاديث صحيحة يرجع فيها إلى الطب والعلوم الأخرى التي تؤكد صحتها أو خطأها ، ومدى تأثيرها في التعلم.

٣ ـ العوامل المرتبطة بالصحة النفسية (الانفعالية)

تنظر التربية الإسلامية إلى الإنسان على أنه مخلوق من جسد وروح ، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾. [الحجر: ٢٨ ـ ٢٩] وأن الجسد تابع للروح؛ لأن هلاك

الجسد وفناءه مرتبط بوجود الروح ، ولكل من الجسد والروح مطالب ، وتحدث علماء المسلمين عن الوسائل التي تساعد على صفاء الروح وصقلها من الآفات ، من خلال غرس الإيمان بالله تعالى ومقتضياته في النفس الإنسانية ، وتشريع العبادات بمختلف صورها ، والتحكم بالنفس وضبطها عن الوقوع بالهوى والشهوات من خلال المعززات الإيجابية والسلبية .

وقد بيّنوا الآثار التربوية لهذه الوسائل؛ إذ إنها تخلق الاستقرار النفسي للمعلم والمتعلم ، وتنمّي فيهما الصبر على المكاره ، والابتعاد عن الأمراض النفسية التي من شأنها أن تعوق العملية التعليمية التعلُّمية .

لقد اعتنى علماء المسلمين بالجانب الانفعالي في شخصية المتعلم ، فذكروا جملة من العوامل الدينية التي تزيد من انفعالات المتعلم أو تضبطها؛ كاليقين بالله عزّ وجلّ ، وإقامة الصلاة والصيام ، والشكر والصلاة على النبي محمد ﷺ ، والورع وقراءة القرآن والإخلاص لله عز وجل ، والصبر على التعلم والحرص عليه ، وكون المتعلم على وضوء في أثناء عملية التعلم ، والتخلق بالأخلاق الحسنة .

قال الغزالي : (ويجب على المتعلم التقوى ، فإنّ العلم لا يحصل إلا بها ، فإنّ العلم الحاصل بالفسق والفجور لا ينفع صاحبه ، ولا يخلصه من ظلمات الجهل) . [الغزالي ، ١١١ ، وينظر العلموي ، ٢٧] .

وقال الزُّرْنُوجي : (وصلاة الليل وقراءة القرآن من أسباب الحفظ) . [الزُّرْنُوجي ، ١٠٢] ، وقال أيضاً : (ويصلي صلاة الخاشعين ، فإنّ ذلك عون له على التحصيل والتعلم) . [الزُّرْنُوجي ، ٩٩] ، وفيما يتعلق بالورع قال : (فمهما كان طالب العلم أورع كان علمه أنفع ، والتعلم له أيسر ، وفوائده أكثر) . [الزُّرْنُوجي ، ٩٧] ، وقال أيضاً : (وهكذا كانوا يتورعون فلذلك وفقوا للعلم والنشر ، حتى بقي اسمهم إلى يوم القيامة) . [الزُّرْنُوجي ، ٩٨] .

وفيما يتعلق بالشكر قال الزُّرْنُوجي : (ينبغي لطالب العلم أن يشتغل بالشكر باللسان والجَنَان والأركان والمال ، ويرى الفهم والعلم ، والتوفيق من الله تعالى) . [الزُّرْنُوجي ، ٧٧] .

وذكر الزُّرْنُوجي أنّ المعاصي وكثرة الذنوب من أهم العوامل التي تعوق التعلم ، بقوله : (وأما ما يورث النسيان فالمعاصي) . [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤] . وقال أيضاً :

(وينبغي لطالب العلم أن يحترز عن الأخلاق الذميمة ، فإنها كلاب معنوية (. . .) وليحترز خصوصاً عن التكبر ، فمع التكبر لا يحصل العلم). [الزُّرْنُوجي ، ٤٩ ، وينظر: العلموي ، ١٣]. وذكر في ذلك شعراً نسبه إلى الإمام الشافعي ، فقال: [الزُّرْنُوجي ، ١٠٣].

شكوتُ إلى وكيعٍ سوءَ حفظي ... فأرشدني إلى تركِ المعاصي

فإنَّ الحفظَ فضلٌ من إلهي ... وفضلُ اللهِ لا يُهدى لعاصي

وتعرضوا أيضاً للعوامل النفسية الانفعالية السلبية؛ كالغضب والهمّ والحزن واليأس. . . إلخ. وجعلوا المعاصي من العوامل السلبية التي تعيق العملية التعلمية ، وبيّنوا علاج تلك الأمراض.

لقد ذكر مسكويه وغيره جملة من العوامل الانفعالية السلبية التي تؤثر في نفس المتعلم ، وجعلوها أمراضاً نفسية ، قال مسكويه: (ومنها [الأمراض]: التهور والجبن ، والعجب والافتخار وكثرة المزاح ، والغدر والضيم ، والغضب). [مسكويه ، ١٦٨ ـ ١٧١ ، وينظر: ابن جماعة ، ١٤١]. وأكد مسكويه والماوردي والغزالي وابن جماعة ، وغيرهم ضرورة معالجة هذه الآفات بفهم الحياة وغاياتها ، وتغذية النفس بالأخلاق الحسنة ، التزود بطاعة الله والإخلاص له وعبادته ، وجعل الغاية الكبرى مرضاته ، والمداومة على العلم والاجتهاد في تحصيله ، والصبر على المشاق. [القابسي ، ١٥٤ ، مسكويه ، ٦٦ ، ١٨١ ـ ١٨٢ ، الماوردي ، ٢١٦ ، الغزالي ، ٥٥ ، ١٠١ ، ١١٦ ، الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ، ١٠٥ ، النووي ، ١٠٢ ، ابن جماعة ، ١٣ ، ٢٣ ، العلموي ، ٣٠].

وذكر العلموي وغيره أيضاً أمراضاً أخرى؛ كالحسد والرياء ، تؤثر في نفس المتعلم ، وتصرفه عن الغاية المرادة من العلم ، وبيّن علاجها بقوله: (ومن أدوية **الحسد** أن يعلم أن حكمة الله اقتضت جعل هذا الفضل في هذا الإنسان ، فلا يعترض ولا يكره (. . .) ، ومن أدوية الرياء أن يعلم أن الخلق لا يقدرون على نفعه ولا ضره (. . .) ، ومن أدوية الإعجاب أن يعلم أن علمه وفهمه وجودة ذهنه وفصاحته فضل من الله جل وعلا وهو عارية وأمانة (. . .) ، ومن أدوية الاحتقار التأدب بما أدب الله تعالى به عباده). [العلموي ، ٣٠ ـ ٣١ ، وينظر مسكويه ، ١٦٣ ـ ١٧١ ، الهيتمي ، ٩٧].

كما بيّن الغزالي والزُّرنوجي والعلموي وغيرهم عوامل انفعالية سلبية أخرى تؤثر في التعلم؛ كالحزن واليأس والهمّ ، وذكروا أنّ علاجها يكون بالصبر على قضاء الله تعالى ، وتحصيل العلم. قال الزُّرْنُوجي: (لأن الهمّ والحزن لا يرد المصيبة ، ولا ينفع ، بل يضر بالقلب ، والعقل ، والبدن). [الزُّرْنُوجي ، ٨٥ ، وينظر: الغزالي ، ١١١ ، العلموي ، ٣٠]. وقال أيضاً: (وأما ما يورث النسيان (. . .) الهموم والأحزان في أمور الدنيا). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤]. وبين أنّ من ثمرات تحصيل العلم وفوائده القضاء على الهموم والأحزان ، فقال: (وتحصيل العلم ينفي الهمّ والحزن). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٥ ، والمراجع السابقة].

ومن العوامل الانفعالية المساعدة على التعليم والتعلُّم التي تعرض لها بعض العلماء إراحة النفس عند المَلَل ، والعمل بالعلم ، فإنّ ذلك يجعل المتعلم مستقراً ومطمئناً نفسياً. يقول ابن جماعة: (ولا بأس أي يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذا كلّ أو ضعف بتنزه وتفرج في المستنزهات بحيث يعود إلى حاله ، ولا يضيع عليه زمانه). [ابن جماعة ، ٨١ ، وينظر الغزالي ، ١١٢ ، الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ، النووي ، ١٠٧ ، العلموي ، ٤٢].

٤ ـ العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعلم

التربية الإسلامية ذات نزعة اجتماعية ، تدعو الإنسان إلى إقامة علاقات حميمية مع بني جنسه ، وتغرس فيه الشعور بالمسؤولية عن علاقاته الاجتماعية بمختلف صورها. قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾. [الحجرات: ١٣]. حيث يميل الإنسان بطبعه إلى الاجتماع مع الآخرين ، وهذا الميل يفرض عليه إقامة علاقات مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فيبدأ بإنشاء هذه العلاقات من خلال الأسرة والمدرسة والمجتمع.

وقد وضعت التربية الإسلامية قواعد ضابطة لتكوين هذه العلاقات والنتائج المترتبة عليها ، فنظمت العلاقة بين الزوجين وأناطت بهما مسؤولية حسن تربية الأبناء ، وألزمت الأبناء بالإحسان إلى آبائهم وجيرانهم وشركائهم وأقرانهم وأساتذتهم ، واهتمت بتنظيم العلاقة بين المعلمين والمتعلمين من جهة ، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، وجعلت الألفة والمودة أساس هذه العلاقات

كلها ، يقول النبي ﷺ: «**المسلم يَألف ويُؤْلَف ولا خير فيمن لا يألفه الناس**». [أخرجه الحاكم في المستدرك ، كتاب الإيمان ، ١/ ٧٣].

ويقول الصحابي عمر بن الخطاب: (تعلموا العلم وعلموه الناس ، وتعلموا له الوقار والسكينة ، وتواضعوا لمن تعلمتم منه ولمن علمتموه ، ولا تكونوا جبابرة العلماء). [الكاند هلوي ، ١٩٩٩ ، ٣/ ١٦١].

لقد تحدث علماء المسلمين عن علاقة المعلم بالمتعلم ، وبيّنوا أنها قائمة على الاحترام والنصح والإرشاد والتوجيه والرحمة واللين والتعاون والعدل ومعاني الأبوة ، فالمعلم بمنزلة الأب للمتعلم. والحديث عن هذه العلاقات وأسسها توسع فيه أولئك العلماء ، ويمكن إيجاز ذلك بقول النووي: (وينبغي أن يرغِّبه في العلم (. . .) ، ويعتني بمصالحه؛ كاعتنائه بمصالح نفسه وولده ، ويجريه مجرى ولده في الشفقة (. . .) ويعذره في سوء أدب (. . .) ، وينبغي أن يكون سمحاً (. . .) متلطفاً في إفادة طالبيه مع رِفق ونصيحة وإرشاد ، (. . .) وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين بل يلين لهم ويتواضع (. . .) ويرحب بهم عند إقبالهم (. . .) ، ويظهر لهم البِشر وطلاقة الوجه (. . .) ، ويسأل عمن غاب منهم (. . .) ، وينصفهم في البحث ، فيعترف بفائدة يقولها بعضهم وإن كان صغيراً ، ولا يحسد أحداً منهم لكثرة تحصيله (. . .) ، وينبغي أن يقدم في تعليمهم إذا ازدحموا الأسبق بالأسبق (. . .) ، ويحسن خلقه مع جلسائه ، ويوقر فاضلهم؛ بعلم أو سن أو شرف أو صلاح ، (. . .) ، ويكرمهم بالقيام لهم على سبيل الاحترام (. . .) ولا يعنّف من غلط منهم في كل ذلك إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له). [النووي ، ٨٥ ـ ٩٧ ، وينظر: الماوردي ، ٥٣ ، ٦٩ ، ٨٢ ، ابن جماعة ، ١٧٧ ـ ١٨٠ ، المغراوي ، ٨١ ، العلموي ، ٤٧ ـ ٤٩].

فهذه الصفات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم تساعده على التدريس. وتؤكد التربية المعاصرة ضرورة توافر معظم هذه الصفات في المعلم الناجح؛ لكي يتمكن من القيام بدوره التعليمي والتربوي.

وتحدث علماء المسلمين أيضاً عن طبيعة العلاقة بين **المتعلم ومعلمه** ، وتعرضوا للآداب والصفات التي تنظم هذه العلاقة. فلا بد أن يتحلَّى المتعلم بصفات ، أهمها: حب معلمه واحترامه والتواضع له وتوقيره والاعتراف بفضله ، ولا يدَّخر جهداً في خدمته ، ويتحرى رضاه ويصبر على جفائه وسوء خلقه. [الماوردي ،

٥٣ ـ ٥٦ ، الغزالي ، ٩٥ ، الزُّرْنُوجي ، ٤٠ ـ ٤١ ، النووي ، ٩٩ ـ ١١٤ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢ ـ ٦٣].

وبيّن مسكويه مسوغات محبة المدرس ، بقوله: (ولا بد من محبة الحكماء فهي أشرف وأكرم من محبة الوالدين؛ لأجل أن تربيتهم هي لنفوسنا (...) ، ومحبة طالب الحكمة للحكيم والتلميذ الصالح للمعلم الخيّر فإنها من جنس المحبة الكبرى ، وإنما يستحق المعلم هذه المحبة؛ لأنه والد روحاني ورب بشري وإحسانه إحسان إلهي ، وذلك أن يربيه بالفضيلة التامة ، ويغذوه بالحكمة البالغة ، ويسوقه إلى الحياة الأبدية في النعيم السرمدي). [مسكويه ، ١٣٤].

وقال الغزالي: (ويطلب المتعلم مسرة المعلم بالتواضع ، والتملق والدعاء والخدمة والنصرة وغير ذلك). [الغزالي ، ٩٥ ، ينظر: ابن رشد ، ٣٣ ، ابن خلدون ، ١٢٢٩ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢].

وذكر الزُّرْنُوجي بعض الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المتعلم في أثناء تعامله مع أستاذه ، بقوله: (ومن توقير المعلم ، ألا يمشي أمامه ، ولا يجلس مكانه ، ولا يبتدئ الكلام عنده إلا بإذنه ، ولا يكثر الكلام عنده إلا بإذنه ، ولا يسأل عند ملالته ، ويراعي الوقت (...) ، ومن توقيره توقير أولاده ، ومن يتعلق به). [الزُّرْنُوجي ، ٤٠ ـ ٤١ ، وينظر: ابن رشد ، ٣٢ ، النووي ، ١٠٤ ـ ١٠٨ ، ابن جماعة ، ٨٩ ، العلموي ، ٦٢].

وذكر الزُّرْنُوجي أنّ من ثمرات عدم امتثال المتعلم لتلك الآداب الحدّ من تعلمه ، وقلة الانتفاع به. فقال: (فمن تأذى منه أستاذه يُحرم بركة العلم ، ولا ينتفع به إلا قليلاً). [الزُّرْنُوجي ، ٤٢].

وقد بيّن أولئك العلماء طبيعة العلاقة بين المتعلمين أنفسهم في أثناء طلب العلم من ناحية ، وعلاقتهم بجيرانهم من ناحية أخرى ، فرأوا أنّ انتقاء المتعلم لعلاقته بالآخرين ، والتقليل منها ما أمكن هو الأصل ، وذكروا صفات خاصة للشريك في العلم؛ كالورع والاجتهاد وحسن الخلق ، وحضّوا على الابتعاد عن الصديق الكسلان.

يقول مسكويه: (إنّ المؤاخاة بالمودة نوعان: أخوة مكتسبة بالاتفاق الجاري مجرى الاضطرار (...) ، والثانية مكتسبة بالقصد والاختيار (...) وأما النوع

الأول ، يكتفى منه بالقليل (. . .) ، وأما **النوع الثاني** ، فينبغي اختياره والاجتهاد في انتقائه؛ لأنه خير ما يغنمه الإنسان في حياته). [مسكويه ، ١٣٩ ـ ١٤٠].

فقد جعل مسكويه علاقة الدارس بغيره بمنزلة الملح للطعام؛ إذ الطعام من دون ملح لا يصلح ، وزيادة الملح في الطعام تفسده. ويقول مسكويه أيضاً مبيّناً أهمية اختيار المتعلم جيرانه: (وينبغي أن يختار لجواره إذا أمكن أصلحهم حالاً وأكثرهم تشاغلاً وأجودهم طبعاً وأصونهم عرضاً؛ ليكون معيناً له على ما هو بصدوده). [مسكويه ، ٣٤].

وأشار الزُّرْنُوجي وغيره على المتعلم بضرورة اختيار الشريك المجتهد ليذاكر معه ويستفيد منه ، ويزيد في همته للتعلم؛ لأن للمذاكر المجدّ أثراً في إفادة شريكه أو كسله. فذكر الزُّرْنُوجي صفات ذلك الشريك بقوله: (وأما اختيار الشريك فينبغي أن يختار المجدّ والورع وصاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان والمعطل والمكثار والمفسد والفتّان). [الزُّرْنُوجي ، ٣٧]. وقال أيضاً: (إياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع ، فإنّ الطبيعة متسربة ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١].

وقال ابن جماعة: (فإن احتاج إلى أن يصحبه فليكن صاحباً ديّناً تقياً ورعاً ذكياً ، كثير الخير ، قليل الشر ، حسن المداراة). [ابن جماعة ، ٨٥]. وقال أيضاً: (وعلى طالب العلم ألا يشتغل بالصحبة والمعاشرة (. . .) بل يقبل على شأنه وتحصيله ، وما بنيت المدرسة له). [ابن جماعة ، ١٩٢]. وقال العلموي: (ومنها أن يترك العِشْرة ، فإن تركها من أهم ما ينبغي لطالب العلم (. . .) ، وآفة العشرة ضياع العمر لوقت بغير فائدة ، ولا يخالط طالب العلم إلا من يفيده ويستفيد منه). [العلموي ، ٦٠ ، وينظر: النووي ، ١١٢ ، ابن جماعة ، ٦٤].

فطلب هؤلاء العلماء من المتعلم أن يختار الشريك المجدّ الذي يفيد منه ، وصاحب الطبع السليم والخلق العظيم؛ لأنه يتأثر به ، فقد يرث منه الاجتهاد إذا كان أقل من شريكه اجتهاداً ، وأن يبتعد عن الشريك الأقل قدرة منه على التعلم ، فيبتعد عن الكسلان ، والمعطّل الذي يضيع وقته في غير تحصيل العلم ، والمكثار الذي يكثر مما ليس للعلم فيه مصلحة من محاورة وانشغال ، والنّمام الذي ينقل الكلام بين الناس على وجه الإفساد؛ لأن هؤلاء يؤثرون في تعلم شركائهم. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٤٤ ـ ١٤٥].

وأشار «كينث هوفر» إلى أهمية اشتراط المساواة في المقدرة العلمية بين المتناظرين فقال: (ويستحسن أن يكون الفريقان متساويين في المقدرة). [هوفر، د. ت، ٩٩]، ودعا إلى التمسك بالمبادئ الديمقراطية في أثناء التعلم فقال: (على الرغم من عدم القدرة على الوصول بين الأطراف المتناظرة إلى حل الخلافات، لكن لا بد حينئذ لكل طرف من التمسك بالمبادئ الديمقراطية للعدل والإنصاف (. . . .) ويتوقع من المتناظر أن يستغل إلى أقصى حد مشاعر المستمعين، لكنه على الرغم من ذلك لا يحاول تحطيم كرامة خصومه والإساءة إليهم.

وهو إذ يبيِّن أخطاءهم لا يتهمهم بسوء النية، بل يشير إلى أنّ أخطاءهم ترجع إلى نقص المعلومات أو إلى الاغترار بأقوال الآخرين وأفكارهم، أو حاجاتهم إلى الإحاطة العامة بجميع جوانب المشكلة المطروحة للبحث). [هوفر، د. ت، ٨٦].

وأما علاقة المتعلمين بعضهم مع بعض في أثناء الدرس فينبغي أن يسودها الأدب والاحترام. [مسكويه، ٢١، النووي، ١٠٥، ابن جماعة، ٦٥]. وطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم أن يعظم شركاءه في طلب العلم، فقال: (ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء في طلب العلم والدرس ومن يتعلم منه، والتملق مذموم إلا في طلب العلم، فإنه ينبغي أن يتملق[1] لأستاذه وشركائه ليستفيد منهم). [الزُّرْنُوجي، ٤٧].

ويقول ابن جماعة: (أن يتأدب [المتعلم] مع حاضري مجلس الشيخ، فإنه أدب معه واحترام لمجلسه، وهم رفقاؤه، **فيوقر أصحابه ويحترم كبراءه وأقرانه** (. . .) ولا يجلس وسط الحلقة، ولا قدام أحد إلا لضرورة (. . .)، وينبغي للحاضرين إذا جاء القادم أن يرحبّوا به ويوسعوا له في المجلس). [ابن جماعة، ١٤٠ ـ ١٤١].

ويبدو مما سبق أن اهتمام أولئك العلماء بتنظيم علاقة الدارس بالوسط الاجتماعي والبيئة المحيطة به، وبيان أثرها في التحصيل الدراسي قد نادت به التربية الحديثة التي دعت إلى إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية، وتبصيرهم بمشكلاتها، فقد نادى بذلك المربي الفرنسي «فرينيه» الذي دعا أيضاً إلى خلق روح العمل الجماعي المشترك في الطلاب، وضرورة توفير الجو الانفعالي الهادئ لهم، ليعينهم على التعلم.

---

(١) التملّق: التودد والتلطف [الرازي، ١٩٨٨، ٢٦٤]، فيري أستاذه وزملاءه المحبة لهم، ويتلطف في مخاطبتهم، وهذا من التملق المحمود.

ودعت المربية الأمريكية «هيلين باركهرست» أيضاً إلى أهمية المساهمة في تقوية الروح الاجتماعية بين الطلاب ، وتنمية حسهم الاجتماعي من خلال إتاحة الحرية لهم ، والتعاون فيما بينهم.

ودعا المربي البلجيكي «أوفيد دوكرولي» (١٨٧٢ ـ ١٩٣٢م) أيضاً إلى الاهتمام بالتربية الاجتماعية ، وربط المدرسة بالبيئة الاجتماعية ، وتهيئة الجو الاجتماعي المناسب للتعلم. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٩ ، ٢٦٢].

ومن المربين الذين أعطوا الجانب الاجتماعي أهمية في التعليم والتعلم «وليم هادر كيلباترك» المربي والفيلسوف الأمريكي الذي أكَّد ضرورة امتزاج النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية تسهم في تحقيق نمو سليم ، وتكيف جيد ضمن مجتمع ديمقراطي ، و«جون ديوي» (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) الذي نادى بأهمية نشأة الطفل بجوٍّ اجتماعي موافق لمبادئ الديمقراطية.

وفي هذا يقول: (إنّ التربية الديمقراطية لا تنحصر في الوصول بالفرد إلى أن يحسن الاشتراك في حياة الجماعة التي يعيش معها ، وأن تهيّئ الفرص للتفاعل المستمر بين الجماعات المختلفة). [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٠].

والمربي الفرنسي «إميل دوركايم» (١٨٥٨ ـ ١٩١٧م) الذي يرى أنّ مهمة التربية هي إعداد النشء للحياة الاجتماعية ، مع مراعاة حاجات البيئة المحيطة ، والاهتمام بالعلم المشترك للمجتمع ، وخلق التجانس بين أفراده. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٣٢].

واهتم المربي والفيلسوف الإنكليزي «هربرت سبنسر» (١٨٣٠ ـ ١٩٠٣م) أيضاً بالتربية الخلقية والاجتماعية ، وذكر أنّ التربية هي الإعداد للحياة الكاملة ، وأن الغرض منها ، ومن الدراسة إعداد الفرد لأن يعيش حياة كريمة تسودها الصلات المتينة ، والعلاقات السياسية والاجتماعية الطيبة بين أفراد المجتمع. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢١٦].

٥ ـ التخطيط المنهجي للعملية التعليمية التعلُّمية

سار العلماء في التخطيط التربوي على وفق مسار ترتيبي يعتمد التدرج والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، من أجل التوصل إلى مخرجات تعليمية تنتج تعلماً فعالاً ،

وإنّ التخطيط التربوي المعاصر وفق النظام التربوي الحديث يتشابه كثيراً مع ما أكده علماء المسلمين ، ولا سيما الغزالي والزُّرْنُوجي ، حيث بيّنا أنّ الخطة التربوية التعليمية تسير وفق ثلاثة مسارات متكاملة.

أولها: النظام التعليمي في التربية المعاصرة: ويتكون من مدخلات وعمليات أو معالجة ومخرجات.

١ ـ **المدخلات**: مدخلات إنسانية (طلبة ، معلمون ، إداريون) ، ومادية (أموال) ، ومعنوية (أفكار ، معتقدات ، ظروف محيطة).

٢ ـ **العمليات (المعالجة)**: تعني: الأنشطة الهادفة التي تحول المدخلات ، وتغيرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب مع رغبات النظام وأهدافه.

٣ ـ **المخرجات**: الناتج العملي للعمليات ، وتتحدد المخرجات وفق أهداف النظام؛ بشرية: الأفراد المؤهلون. ومادية: أشكال الإنتاج المادي. ومعنوية: المعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها المخططون. [سلامة ، د. ت ، ١٣ ـ ١٥].

ويبدو للباحث أنّ النظام التعليمي الذي يدعو إليه الغزالي وغيره يتكون من:

١ ـ **المدخلات**: وتشمل الوالدين والمعلم والمتعلم.

٢ ـ **المعالجة**: وتشمل تربية من الوالدين ، وتعليم من المعلمين.

٣ ـ **المخرجات**: اكتساب المتعلمين الأدب والعلم والمعرفة.

ويرى الغزالي إن كانت المعالجة صحيحة بأن قام الوالدان بتربية صحيحة ، والمعلمون بتربية وتعليم نافع للمتعلمين ، فإنّ المخرجات ستكون طيبة ، ويظهر حينئذٍ طلبة متعلمون مؤدبون.

وإن كان هناك خلل في المعالجة؛ في التربية والتعليم أو أحدهما ، فإنّ المخرجات ستكون ناقصة ، ويظهر حينئذٍ طلبة جاهلون ومنحرفون. قال الغزالي: (يجب على الآباء تأديب الأبناء ، وتربيتهم ، وإرسالهم إلى المعلم (. . .) فإنّ الأب إذا لم يؤدب ابنه ولم يحسن أدبه ولم يجلسه بين يدي المعلم؛ ظهرت آثار الانحراف في جميع أعضائه خصوصاً في لسانه ، وذهب استعداده وقابليته للعلم ، وحدث الجهل والطغيان ، وأنواع المعاصي فيه ، فيحصل للأب حصّة من سوء عمله ، فيعاقب عليها بمثل ما عوقب ابنه (. . .) فإنّ الابن إذا اكتسب الأدب والعلم

والمعرفة ، وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية؛ حصل من هذه الأوصاف الحميدة؛ خير كثير له ، ولأبويه). [الغزالي ، ٩١ ـ ٩٢].

ثانيها: تكامل عناصر المدخلات التعليمية. قال الغزالي: (ويجب في تحصيل العلم من سعي ثلاثة؛ المعلم والمتعلم والأب إن كان حياً ، وإن فُقد واحد منهما فُقد العلم). [الغزالي ، ١٠٩]. وقال الزُّرْنُوجي: (يحتاج في التعلم والتفقه إلى جدّ ثلاثة؛ المتعلم ، والأستاذ ، والأب إن كان في الأحياء). [الزُّرْنُوجي ، ٥١ ، وينظر: ابن جماعة ، ٢٥].

ويدعو التربويون إلى تكامل العناصر التربوية التي تشكل مدخل النظم للعملية التربوية؛ المعلم ، والمتعلم ، والصف. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٢٢]. ويعد إدراج الغزالي والزُّرْنُوجي للمتعلم ضمن عناصر المدخلات في النظام التعليمي سبقاً كبيراً ذكره التربويون المعاصرون.

ثالثها: التكامل في الأهداف التعليمية السلوكية.

يمثل تحديد مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها وطريقة صياغتها في النظم التربوية والتدريسية المتعددة؛ التي تتبنى مدخل الأهداف السلوكية أهمية في التربية الفعالة الحديثة التي اهتمت بشخصية المتعلم وسلوكه؛ إذ إنه يعمل على تحسين الاتصال بين المعلم والمتعلم.

ثم إنه لما كانت هذه التربية تسعى إلى تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقاً والشاملة ، فإنها لا بد أن تتضمن العملية التربوية أهدافاً تتكامل فيها المجالات؛ المعرفية (الفكرية) والانفعالية (الوجدانية) والحسية الحركية معاً. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ١٦٠ ـ ١٦١].

لقد أكد علماء المسلمين ضرورة تكامل الهدف التعليمي من جميع جوانبه. قال الغزالي: (من طلب الله تعالى بعلم الكلام وحده صار زنديقاً (هدف معرفي) ، ومن طلب الله تعالى بالزهد وحده غير مقارن للعلم؛ ارتكب البدعة (هدف وجداني) ، ومن طلب الله تعالى بالفقه وحده صار فاسقاً (هدف حركي) ، ومن تفنن تخلص من ذلك كله). [الغزالي ، ١٠٥].

وأشار الماوردي إلى أهمية اقتران الهدف المعرفي والوجداني بقوله: (فإذا اقترن الزهد والعلم فقد تمت السعادة وعمّت الفضيلة ، وإن افترقا فيا ويح مفترقين ،

ما أضرّ افتراقهما ، وأقبح انفرادهما). [الماوردي ، ٣٦].

ويلاحظ أنّ الغزالي جعل اقتصار المتعلم على الهدف المعرفي وحده (الذي تمثل بمعرفته علم الكلام) غير كاف فحسب ، بل قد يؤدي بالمتعلم إلى الزندقة[1] ، ثم إنّ اقتصار المتعلم على الهدف الوجداني الذي تمثل في اتجاه المتعلم إلى الزهد ، الذي يخلق فيه سلوك يظهر من خلاله ترك الدنيا وزينتها ، والتفرغ للآخرة جهلاً منه ، فإن ذلك يؤدي بالمتعلم إلى البدعة التي تتضمن العمل بغير ما أمر الله تعالى ورسوله؛ لأنه عَبدَ الله تعالى من غير علم؛ أي: أنه أتى بالهدف الانفعالي دون أن يضم إليه الهدف المعرفي ، وظهر هذا واضحاً بقول الغزالي: (**بالزهد وحده غير مقارن للعلم**).

ثم إنّ هذا الهدف الانفعالي (الزهد) يدخل ضمن مستويات الأهداف السلوكية المتعلقة بالمجال الانفعالي عند «كروثول» ، ولا سيما تمثل القيم وتنظيمها وتقمصها ، حيث تتوافر عند الزاهد أولاً الرغبة والقناعة في الزهد ، ومن خلال تنظيم هذه القيمة يعمل على المقارنة بينها وبين القيم الأخرى ، ومن ثَمَّ يختارها ويعمل على ضبط سلوكه اليومي فيها ، ويتقمصها فتظهر حينئذ هذه القيمة لدى الزاهد دستوراً لسلوكه ، وفلسفة لحياته.

ثم إنّ الزاهد إذا أخلص لمبدأ الزهد وتجلت فيه القناعة والرغبة بناءً على العلم ، ومن ثَمَّ السلوك ، فإنه حينئذٍ تشترك فيه الجوانب: المعرفية ، والوجدانية ، والحسية ، والحركية؛ لأن تمثل القيم في مستوى الالتزام بها بناءً على الرغبة والقناعة والسلوك تكون الجانب المعرفي والانفعالي والحسي والحركي عند كروثول. [القلا ، ناصر ، ١٩٩١ ، ١/ ١٨٠].

ويلاحظ أنّ في قول الغزالي السابق: (ومن طلب الله تعالى بالفقه وحده صار فاسقاً) إشارة واضحة إلى الهدف المعرفي والحركي. ويمكن بيان هذه الأهداف من خلال بيان معنى الفقه وتحليله. فالفقه يقصد به: (العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من الأدلة). [الخن ، ١٩٨٤ ، ١٠].

فالهدف المعرفي تمثل في معرفة المتعلم الأحكام الشرعية العملية؛ كالصلاة

---

(١) الزنديق: في العصر الأول يطلق ويراد به المنافق الذي يظهر الإسلام ، ويبطن الكفر ، وقيل: التزندق: عدم التدين بدين ، ينظر: حاشية ابن عابدين ، ٣/ ٢٩٢.

والزكاة (. . .) من حيث وجوبها وحرمتها وإباحتها وكراهتها ، . . . إلخ.

وأما الحركي فتجلّى في العمل بمقتضى هذه المعرفة ، حتى إنّ المتعلم أو العالم إذا عرف هذه الأحكـام؛ كعلمه بوجوب الصلاة ، ولم يقم بإقامتها كما طلب منه ذلك الشرع ، فإنه يكون حينئذ فاسقـاً؛ أي: خارجاً عن طاعة أوامر الشرع وتعليماته.

فمفهوم الفسق يشير إلى عدم العمل بالعلم ، أو بمعنى تربوي؛ عدم القيام بفعل معين تبعاً للتعليمات. وأشار العلموي إلى الهدف الحركي الذي تضمنه أثر مفهوم الفقه ، وهو سلوك المكلف الحسي الحركي المتمثل العمل بالطاعات ، واجتناب سلوك النواهي والمحرمات ، بقوله: (وموضوع الفقه أفعال المكلفين ، من حيث عروض الأحكام (. . .) وفائدته **امتثال أوامر الله تعالى** ، **واجتناب** نواهيه المحصلان للفوائد الدنيوية والأخروية). العلموي: ١٨].

وهذا يدخل ضمن مستويات الأهداف السلوكية في المجال الحسي الحركي ، ولا سيما في تصنيف العالم الهندي «ديف» الذي اقترح خمس فئات لتصنيف الأهداف الحسية الحركية ، هي: المحاكاة والمعالجة والأحكام والتفصيل والتطبيع. ففئة المعالجة تتألف من أمرين: **الأول**: اتباع التعليمات ، بحيث يكون المتعلم قادراً على أداء فعل معين تبعاً للتعليمات ، وليس اعتماداً على الملاحظة فقط. **والثاني**: الانتقاء ، بحيث يستطيع المتعلم التمييز بين مجموعة من الأفعال من غيرها ، ويكون قادراً على انتقاء الفعل المطلوب منه ، وحينئذٍ يبدأ باكتساب العمل الذي اختاره. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ١٨٣ ـ ١٨٦].

فالفسق يدخل في فئة المعالجة التي ذكرها «ديف» من حيث قدرة الفاسق على انتقاء الفعل المطلوب منه وأدائه ، تبعاً لتعليمات المشرع. ثم يمكن ملاحظة جمع الغزالي للأهداف التعليمية أيضاً بعبارة موجزة: (ومن تفنن تخلص من ذلك كله) ، من خلال تحفيز المتعلم على التفنّن؛ أي: بأخذ جميع الفنون (العلوم) السابقة؛ علم الكلام ، والفقه ، والزهد ، قدر حاجته؛ من أجل أن يتخلص من الزندقة ، والزهد ، والفسق.

فهذا الذي ذكره الغزالي أكدته المؤتمرات والمنظمات المعنية بالتربية ، والأفراد الذي نادوا بضرورة تأهيل التلاميذ ومساعدتهم على تنمية سلوكهم من جميع

النواحي؛ العقلية، والجسمية، والانفعالية... إلخ، وفق مواقف تربوية هادفة. [أبو جادو، ١٩٩٨، ٤٥].

٦ ـ مدرسة المجتمع

تؤكد التربية الحديثة أهمية التكامل والترابط والتعاون بين البيت والمدرسة والمجتمع، وأثره في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ لا يمكن فصل دور الأسرة والمجتمع عن دور المدرسة في العملية التربوية. وقد شاع حديثاً عند التربويين المعاصرين ما يسمى بـ«**مدرسة المجتمع**» التي تؤكد وجود ترابط بين المدرسة والأسرة والمجتمع. [سنبل، ٢٠٠٤، ٢٥٢].

لقد أكد علماء المسلمين مضمون مدرسة المجتمع، فبيّنوا أهمية دور الأسرة وتواصلها مع المعلمين وتعاونها مع المدرسة في تعليم المتعلم وتربيته معرفياً وسلوكياً وأخلاقياً، وندبوا الآباء إلى اختيار المعلمين الأكفاء لتعليم أبنائهم. قال الغزالي: (يجب على الآباء أن يجدوا معلماً متصفاً بهذه الأوصاف، وتوكل على الله، ثم فوض أمرك إليه). [الغزالي، ٨٢].

ومرّ سابقاً ذكر أهم صفات المعلم في أثناء الحديث عن علاقة المعلم بالمتعلم. وأما الصفات التي أشار إليها الغزالي في قوله السابق فإنها تتعلق بطريقة تدريس المعلم، وجمعه بين أكثر من طريقة في أثناء التدريس، وبيّن الغاية من الاهتمام بطريقة التدريس، وهي حصول التعلم. قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات، وتفصيل بما أجمله في الكلام، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة، فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي، ٨٢، وينظر النووي، ٨٢، ابن خلدون، ١٢٢٨، العلموي، ٧٩ ـ ٨٠].

لقد أكدّ «بيرمر» أنه لا بدَّ من تعاون الأسرة مع المدرسة من أجل مراعاة الخصائص الفردية لكل تلميذ، ومن خلال هذا التعاون يدرك الأهل واقع سلوك أبنائهم التعليمي واستعدادهم، ويعملون على تحسين مستواهم، ومن ثَمَّ يحصلون على نواحٍ ثقافية تتمحور في كيفية التعامل مع طفلهم بطريقة تربوية سليمة. [سنبل، ٢٠٠٤، ٢٥٢].

وتحمّل التربية المعاصرة مسؤولية الجانب التربوي لكل من الأسرة والمدرسة معاً؛ إذ إنه لا يمكن للمدرسة أن تضطلع بهذا الدور وحدها. [القائمي، ١٩٩٥، ٢٥٨]. وهذا ما أكده علماء المسلمين الذين بيّنوا دور الأهل في التربية والتعليم، وبخاصة التربية الأخلاقية. قال الغزالي: (ويجب على كل مسلم أن يجري لسان ابنه على كلام طيب وألفاظ مليحة، ويحرزه عن كلمات الفحش والمهملات إذا ابتدأ التكلم). [الغزالي، ٩٣]. وقال المغراوي: (وينبغي للمعلم أن يؤدبهم عن الكذب والسبّ والهروب من المسجد واليمين بالطلاق والحرام وغيره والمعاملة بالربا، ويمدح لهم السخاء والشجاعة والكرم، ويذم لهم الشُّح والطمع، (. . .) ولا يفضل بعضهم على بعض في تعليمهم ولا جلوسهم). [المغراوي، ٨١، وينظر: العلموي، ٢٣].

وقد حمل الغزالي الوالدين مسؤولية المحافظة على القابلية والاستعداد للتعلم عند الأبناء، ومسؤولية التقصير في تربيتهم وبيّن آثارها؛ لأن انحراف الفرد أخلاقياً يؤثر سلبياً في الفرد نفسه وفي أسرته ومجتمعه، وهذا يؤكد أهمية التكامل في التربية المجتمعية.

قال الغزالي: (يجب على الآباء تأديب الأبناء، وتربيتهم، وإرسالهم إلى المعلم (. . .) فإنّ الأب إذا لم يؤدب ابنه ولم يحسن أدبه، ولم يجلسه بين يدي المعلم؛ ظهرت آثار الانحراف في جميع أعضائه، خصوصاً في لسانه، وذهب استعداده وقابليته للعلم، وحدث الجهل والطغيان وأنواع المعاصي فيه، **فيحصل للأب حصّة من سوء عمله، فيعاقب عليها بمثل ما عوقب ابنه** (. . .) فإنّ الخلقة على الإسلام، والقابلية والاستعداد للعلم، وسائر السعادات الدينية والدنيوية، وزوالها عند الأبناء؛ إنما بسبب الأبوين (. . .) فإنّ الابن إذا اكتسب الأدب والعلم والمعرفة، وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية؛ حصل من هذه الأوصاف الحميدة؛ خير كثير له ولأبويه). [الغزالي، ٩١ ـ ٩٢].

ومما يؤكد اهتمام علماء المسلمين بالتربية التكاملية سبقهم إلى تأكيد أهمية الارتباط بين التعليم والتربية، وضرورة اضطلاع المعلم بكلا الدورين معاً. فقد بيّن الغزالي وغيره، ضرورة تقديم التربية لتكون وعاءً للتعليم، وذلك بجعلها أداة للتعلم، حيث قال: (الأدب قبل العلم، ويبدأ بالتأديب، ثم بالتعليم، فإنّ التعليم لا يكون إلا بعد التأديب؛ لأن من ليس له أدب ليس له علم). [الغزالي، ٨٠].

إنّ ربط التربية بالتعليم يدل على الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلم الذي يحكم سلوكه ويؤثر فيه ، ولقد آمنت معظم الهيئات المعنية في التعليم في العالم بأن التربية والتعليم مترابطان ولا ينفكان عن بعضهما ، وهذا ما يفسر تسمية معظم الوزارات المعنية بالتعليم لمن هم تحت سن الجامعة بوزارة التربية والتعليم ، حيث لم تعد المدارس مقتصرة على تقديم المعرفة فحسب ، بل تعنى بجميع جوانب نمو المتعلم؛ العاطفي والأخلاقي والعقائدي. . . إلخ. وأكدت المؤتمرات والمنظمات المعنية بالتربية ضرورة تأهيل التلميذ ومساعدته على تنمية سلوكه من جميع النواحي؛ العقلية والجسمية والانفعالية وفق مواقف تربوية هادفة. [أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ٤٥].

٧ ـ التعلم الوظيفي

يُعدُّ ربط العلم بالعمل من المبادئ الأساسية في التربية الإسلامية ، وأكده الله عز وجل بقوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾. [الصف: ٢ ـ ٣] ، والنبي ﷺ بفعله وقوله ، فقال ﷺ: «**يجاء بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار فتندلق أقتابه (أمعاؤه) فيدورها كما يدور الحمار برحاه ، فيجتمع أهل النار عليه فيقولون: يا فلان ما شأنك ، ألست كنت تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر؟ فيقول: كنت آمر بالمعروف ولا آتيه ، وأنهاكم عن المنكر وآتيه**». [البخاري ، كتاب بدء الخلق ، باب صفة النار وأنها مخلوقة ، ٣/ ١١٩١].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية ربط العلم بالعمل ، وأثر ذلك في زيادة التعلم؛ لأنَّ الاكتفاء بالعلم النظري وحده لا يُجدي نفعاً ما لم يرتبط بتطبيق عملي. وجعلوا العمل بالعلم أساس عملية التعلم وغايتها ، فالمتعلم يتعلم أنَّ العلم والعمل به هو خير زاد يستثمره في الدنيا والآخرة ، قال الغزالي ـ ناقلاً قول الصحابي معاذ بن جبل ـ: (إنّ العلم أنيسي في الوحدة ، وصاحبي في الخلوة ، ودليلي عند الحيرة ، والوزير عند الأخلاء ، التفكر فيه يعدل بالصيام ، ومدراسته يعدل بالقيام ، وبه يعبد الرب ، وبه يوحد ، وبه يطاع ، والعمل تابع له ، ففيه عز الدنيا ، وسعادة الآخرة). [الغزالي ، ٦٥ ـ ٦٦ ، ينظر: العلموي ، ٢٥ ، الهيتمي ، ٢٧]. قال الغزالي: (فإنّ العلم إذا دخل السمع نفعه يوماً وكذلك عمل بما علم ولم يتركه). [الغزالي ، ١٠٦ ، ينظر: مسكويه ، ٣٢ ، المغراوي ، ٧٧ ، العلموي ، ٣٥ ، الهيتمي ، ١٠].

وذكر الزُّرْنُوجي أهمية اقتران العلم بالعمل ، واستشهد بقول أبي حنيفة في ذلك فقال: (قال أبو حنيفة رحمة الله عليه: الفقه معرفة النفس ما لها ، وما عليها ، وقال: ما العلم إلا العمل به ، والعمل به ترك العاجل للآجل). [الزُّرْنُوجي ، ٢٦ ، وينظر: الماوردي ، ٤٤ ، النووي ، ٥٧] ، وقال أيضاً: (لأن من وجد لذة العلم والعمل به قلما يرغب فيما عند الناس). [الزُّرْنُوجي ، ٢٩].

إنّ ما نادى به علماء المسلمين أكده علماء التربية المحدثون ، واهتموا به من خلال حديثهم عن التعلم بطريق العمل ، ومبدأ تعلم الحياة بالحياة ، ، (التعلم الوظيفي) الذي يقوم على ضرورة أن تؤدي المادة التعليمية إلى فهم وظيفي مرتبط بالحياة ، ومتسق في مواقف معينة ، وهو أحدث الوسائل التربوية التي ترمي إليها التربية المعاصرة. [الجقندي ، ٢٠٠١ ، ٢٥].

فأكد «جون ديوي» (١٨٥٩م ـ ١٩٥٢م) المربي الأمريكي أهمية النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل ، فالمتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية ، والمعاناة ، والمشاركة. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٠]. وأكد ذلك أيضاً المربي الفرنسي «اميل شارتيه» (١٨٦٨ ـ ١٩٥١م) الذي يعرف باسم «الآن» ، والذي دعا إلى أهمية اكتساب المعرفة عن طريق العمل ، والخبرات الشخصية المكررة. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٤٣].

ودعا المربي البلجيكي «أوفيد دوكرولي» (١٨٧٢ ـ ١٩٣٢م) إلى الاهتمام بالتعلم وربطه بالحياة. والمتعلم عند «دوكرولي» هو الذي يلاحظ الأشياء بنفسه ويعبِّر عنها بأسلوبه ، ويربط بين الحقائق الحاضرة والماضية.

وقامت تعاليم «دوكرولي» على أساس مبدأ تعلم الحياة بالحياة ، حيث جعل المدرسة حياة عن طريق وضع المتعلم في جو مدرسي يتفق والحياة الواقعية ، ومنه يتعلم كيف يعيش ، وكيف يعمل ضمن الحياة العملية. [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٩ ، ٢٦٢].

وجعلت التربية الحديثة أيضاً أنّ ربط المعرفة بالعمل يمثل الغاية الحقيقية للمعرفة (والمعرفة من أجل المعرفة أضل ضروب العبث ، والمعرفة من أجل الفهم ، من أجل العمل ، من أجل الاستمتاع ، من أجل المحبة (. . .) فتلك الغاية الحقة للمعرفة ، وتلك روحها). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٤١٩ ـ ٤٢٠].

٨ ـ مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين

تهتم المدرسة التربوية الحديثة بمزاج المتعلم وسيرته الماضية وتطلعاته المقبلة وميوله وقدراته واستعداداته ، وتترك له مجالاً كبيراً من الحرية في اختيار مواد الدروس ، ولا سيما في المرحلة الثانوية ، وتتيح له أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه من سواه. وتراعي هذه المدرسة قرارات المتعلمين ، فلا تطلب من أضعفهم الجهد الذي تطلبه من أقواهم ، فتخلق بذلك لدى الضعيف اليأس وروح العجز ، أو تطلب على العكس إلى أقواهم الجهد الذي يقوى عليه أدناهم ، فيخلق لدى الأقوى روح الملل حين لا يستثمر كامل إمكاناته. [عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ٥٣٤ ـ ٥٣٥].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، والاهتمام بميولهم ، وأعطوا الحرية للمتعلم في اختيار نوع العلم الذي يرغب بتحصيله ، ولكنهم نصحوا المتعلم أن يفوض الأمر إلى أستاذه في اختيار نوع العلم. وطلبوا من المعلم أن يجعل أنشطة التعلم وممارساته تناسب قدرات المتعلم وميوله ، وما يكون أقرب إلى فهمه ، وطلبوا أيضاً الأمر ذاته من المتعلم ، فأرشدوه إلى أهمية التدرج في التّعلم على وفق قدراته.

قال الماوردي: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يخب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز وضَجَر مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧].

وقال الغزالي: (ويجب على المعلم أن يتكلم في كل نوع من العلم ، بما يبلغ عقل المتعلم ويدرك ذهنه ، كما قال النبيّ عليه الصلاة والسلام: «**كلموا الناس على قدر عقولهم**». [أخرجه أحمد في المسند ٢/ ١٨٥ ، وقال عنه أبو نعيم في الحلية ٤/ ٣٧٩: (حديث غريب)] ، ويحدث الناس بما يُفهم القلوب سهلاً بلا مشقة). [الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩]. وقال ابن رشد: (إن الصدر الأول كانوا يرون أنه ليس يجب أن يعلم بباطن الشرع من ليس من أهل العلم به ، ولا يقدر على فهمه (. . .) قال

علي بن أبي طالب: حدثوا الناس بما يعرفون ، أتريدون أن يكذب الله ورسوله). [ابن رشد ، ٣٨].

ويزداد الأمر وضوحاً بمدى مراعاة النبي ﷺ للفروق الفردية حينما جاء إليه شاب ، «**فقال: يا رسول الله أُقَبِّلُ وأنا صائم؟ فقال: لا. فجاء شيخ ، فقال: يا رسول الله! أُقَبِّل وأنا صائم؟ فقال: نعم ، فأخذ ينظر بعضهم إلى بعض ، فقال لهم النبي ﷺ: قد علمت نظر بعضكم إلى بعض. إنّ الشيخ يملك نفسه**». [أحمد بن حنبل في «المسند» ، ٢/ ١٨٥.

وقال عنه الهيثمي في «مجمع الزوائد» كتاب الصيام ، باب القُبْلة والمباشرة للصائم ٣/ ١٦٦: (وفيه ابن لهيعة ، وحديثه حسن)]. وقال الغزالي أيضاً: (يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كُلّف يئس عن تحصيل العلم ، فيتبع الهوى). [الغزالي ، ٨١].

وقال الزُّرْنُوجي: (قال مشايخنا ـ رحمهم الله تعالى ـ: ينبغي أن يكون قدْر السَّبْق [كمية المعلومات] للمبتدئ قدْر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين بالرفق. ويزيد كل يوم كلمة حتى وإن طال السَّبق وكثر يمكن ضبطه بالإعادة مرتين. ويزيد بالرفق والتدريج). [الزُّرْنُوجي ، ٦٧].

وقال أيضاً موصياً المعلم والمتعلم باختيار الكتب البسيطة التي تراعي أحوال المتعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم: (وينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه (. . .) والصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا ـ رحمهم الله تعالى ـ فإنهم كانوا يختارون للمبتدئ صغارات المبسوط[1]؛ لأنه أقرب إلى الفهم والضبط ، وأبعد عن الملالة ، وأكثر وقوعاً بين الناس). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

وقال النووي: (وينبغي أن يكون [المعلم] باذلاً وسعه في تفهيمهم ، وتقريب الفائدة إلى أذهانهم (. . .) **ويُفهم** كل واحد **بحسب فهمه وحفظه** ، فلا يعطيه ما لا يحتمله ، ولا يقصر به عما يحتمله بلا مشقة ، **ويخاطب** كل واحد **على قدر درجته** ، **وبحسب فهمه وهمته** ، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهماً محققاً ، ويوضح العبارة لغيره ، ويكررها لمن لا يحفظها إلا بتكرار ، ويذكر الأحكام موضحة

(١) المبسوط: الكتب البسيطة.

بالأمثلة من غير دليل لمن لا ينحفظ له دليل ، ويذكر الدلائل لمحتملها). [النووي ، ٨٨ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ابن جماعة ، ٥٧ ـ ٥٨ ، العلموي ، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (وأما المبتدئون والمنتهون فيطالب كل منهم على ما يليق بحاله وذهنه). [ابن جماعة ، ١٨٢].

وأعطى علماء المسلمين المتعلمين حرية اختيار العلوم التي تتوافق مع قدراتهم ومؤهلاتهم وطبائعهم وميولهم ، ولكنهم استحبوا للمتعلم أن يفوض أمر الاختيار لمعلمه؛ لأن الأستاذ يعرف ما ينبغي لكل متعلم وما يليق بطبيعته ، قال الغزالي: (ويجب على المتعلم ألا يختار نوع العلم بنفسه ، بل يفوض أمره إلى أستاذه؛ فإنّ الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك ، فكان أعرف ما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته ، وقال برهان الدّين [المرغيناني] رحمه الله: (كان طالب العلم في الزمان الأول يفوض أمره إلى أستاذه ، وكان يصل إلى مقصوده ومراده ، والآن يختارون بأنفسهم ، ولا يصلون إلى مقصودهم من العلم). [الغزالي ، ١٠٠ ، وينظر: الزُّرْنُوجي ، ٤٨ ، مسكويه ، ١٠٢ ـ ١٠٣ ، ابن رشد ، ٣٢ ، العلموي ، ٦١].

وأكد الزُّرْنُوجي ذلك بما حكي عن البخاري أنه بدأ بتعلم الفقه عند محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة ، وبعد معرفة محمد بن الحسن طبيعة البخاري ، وميوله أرشده إلى علم الحديث ، فطلبه ثم صار فيه عالماً. قال الزُّرْنُوجي أيضاً: (وكان يحكى أن محمد بن إسماعيل البخاري ـ رحمه الله تعالى ـ كان بدأ بـ(كتاب الصلاة) على محمد بن الحسن ، فقال له محمد ـ رحمه الله تعالى ـ: اذهب وتعلم علم الحديث؛ لما رأى أن ذلك أليق بطبعه ، فطلب علم الحديث ، فصار فيه مقدّماً على جميع أئمة الحديث). [الزُّرْنُوجي ، ٤٨].

وأشار أولئك العلماء أيضاً إلى ضرورة الاهتمام بوقت التعلم ، ومقداره ، ومراعاة حال المتعلمين فيه ، قال الزُّرْنُوجي: (وكان يحكى أن الصدر الأجل برهان الأئمة[1] ـ رحمه الله تعالى ـ جعل وقت السبق لابنيه الصدر الشهيد حسام الدين (عمر بن عبد العزيز) والصدر السعيد تاج الدين (أحمد بن عبد العزيز) ـ رحمهم الله

---

(١) برهان الأئمة عبد العزيز بن عمر بن مازه ، يقال له: الصدر الكبير برهان الدين الكبير. [اللكنوي ، ١٣٢٤ ، ٩٨].

تعالى ـ وقت الضحوة الكبرى ، بعد جميع الأسباق ، وكانا يقولان: **طبيعتنا تَكِلّ وتَملّ ذلك الوقت**). [الزُّرْنُوجي ، ٩١].

إنّ ما ذكره أولئك العلماء من قواعد ـ يفيد منها المعلم في أثناء تعليمه ، والمتعلم في أثناء تعلمه ـ تتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، من حيث معرفة ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم والتدرج في تعلمهم ، هو ما نادى به علماء التربية المحدثون ، من أمثال؛ «ادوارد كلاباريد» (١٨٧٣ ـ ١٩٤٠م) السويسري ، و«فريير» (١٨٧٩م ـ) السويسري أيضاً ، والمربي الأمريكي «وليم هارد كيلباترك» (١٨٧١م ـ). [الأنسي ، باقارش ، ١٩٩٩ ، ٢٥٢ ، ٢٦٥ ، ٢٧٠]. ويؤكد كثير من التربويين المعاصرين في المدارس الغربية ضرورة تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم الدراسية ، بما يسمى الجماعات المتشابهة. [المبروك ، ١٩٨٧ ، ٤٢ ـ ٤٣]. وهذا جزء من مضمون ما طبقه علماء المسلمين الذين وضعوا كتباً ومؤلفات خاصة بالمبتدئين.

٩ ـ الوسائل التعليمية

تحتاج العملية التعليمية التعلمية إلى وسائل لتحقيق مقصودها. لقد تحدث علماء المسلمين عن الوسائل التعليمية المستعملة في زمانهم ، وبينوا أهميتها في العملية التعليمية التعلمية ، ومن جملة الوسائل التي ذكروها؛ الكتاب والقلم واللوح (السبورة) . . . إلخ. قال الغزالي: (ويجب على المتعلم أن يكون مستفيداً في كل وقت؛ حتى يحصل له الفضل ، ويكون معه في كل وقت محبرة؛ حتى يكتب ما سمعه من الفوائد ، ولذلك قيل: من حَفِظ فرّ ومن كَتَب قرّ). [الغزالي ، ١٠٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ١٦٢].

وقال الزُّرْنُوجي: (وينبغي أن يستصحب دفتراً على كل حال ليطالعه ، وقيل: من لم يكن له دفتر في كمه لم تثبت الحكمة في قلبه. وينبغي أن يكون في الدفتر بياض ليكتب فيه ما سمعه من أفواه الرجال ، ويستصحب المحبرة ليكتب ما سمع). [الزُّرْنُوجي ، ١٠١].

وذكر ابن جماعة صفات القلم الذي يستعان به على التعلم ، ويحسن به الخط ، بقوله: «ولا يكون القلم صلباً ، فيمنع سرعة الجري ، ولا رخواً فيسرع إليه الجفا (. .) ولتكن السكين حادة جداً لبراية الأقلام ، وكشط الورق (. . .) وليكن

ما يقط[1] عليه القلم صلباً جداً، وهم يحمدون القصب الفارسي اليابس جداً». [ابن جماعة، ١٦٣، ١٦٤].

وتحدث الزُّرْنُوجي وغيره أيضاً عن أهمية ضبط النقط والحروف في الكتابة، واستعمال الألوان فيها، وحسن الخط في التعلم، وأرشدوا المتعلم إلى الابتعاد عن كل ما يكون سبباً في إعاقة القراءة؛ كالكتابة بين الأسطر، وتسويد ورق الكتابة، والقَرْمَطة التي تعني تصغير الخط، والتضيق بين الأسطر؛ لأنها تعوق التعلم، فإذا ما كبر الإنسان فإنه قد لا يستطيع أن يقرأ هذا الخط، بسبب ضعف بصره.

قال الزُّرْنُوجي: (أن يجود كتابة الكتاب، ولا يُقَرمِط (...) ورأى أبو حنيفة كاتباً يقرمط في الكتابة، فقال: لِمَ تقرمط خطك؟ إن عشت تندم، وإن مت تشتم! يعني: إذا شِخْتَ، وضعف بصرك ندمت على ذلك). [الزُّرْنُوجي، ٤٦، ينظر: ابن خلدون، ط الكتاب العربي، ٥٣٨ ـ ٥٣٩، ابن جماعة، ١٦٢، ١٧٠ ـ ١٧٢].

وقال العلموي: ولا ينبغي الكتابة بين الأسطر، وقد فعله بعضهم (...) وترك ذلك أولى (...) ولا يوصل الكتابة والأسطر بحاشية الورقة، بل يدع مقداراً يحتمل الحك عند حاجته مرات). [العلموي، ١٧٠، وينظر: ابن جماعة، ١٦٢ ـ ١٦٨].
وقال ابن خلدون: (وتجويد الخط والكتاب (...) بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما تتعلم سائر الصنائع) [ابن خلدون، ط الكتاب العربي، ٥٣٨ ـ ٥٣٩].

وقال العلموي: (ولا يهتم المشتغل بالمبالغة في حسن الخط، وإنما يهتم بصحته وتصحيحه، ويجتنب التعليق جداً، وهو خلط الحروف التي ينبغي تفرقتها، والمَشْق، وهو سرعة الكتابة مع بعثرة الحروف). [العلموي، ١٣٣، وينظر: ابن جماعة، ٥٢].

وتحدثوا عن ضرورة الكتاب للمتعلم، وأهمية حصوله عليه، وبيّنوا صفات الكتاب، وصفة وضع الكتب، والآداب المتعلقة بالكتب؛ من حيث اقتناؤها واستعارتها ونسخها وتدقيقها وتصحيحها... إلخ. [الماوردي، ١٤، الزُّرنوجي، ٧٩، ابن جماعة، ١٥١ ـ ١٧٢، العلموي، ٧٦، ١٣٦]. وتحدث الزُّرْنُوجي عن صفات الكتاب وحجمه، فقال: (وينبغي أن يكون تقطيع الكتاب مربعاً، فإنه تقطيع

---

(١) القط: يقال قططت القلم أقطه قطاً أفا قاط... إذا قطعت سنة. صبح الأعشى، ٢/ ٤٤٩.

أبي حنيفة رحمه الله ، وهو أيسر إلى الرفع والوضع والمطالعة). [الزُّرْنُوجي ، ٤٧]. وقال الزُّرْنُوجي أيضاً: (ويشتري بالمال ، ويستكتب فيكون عوناً على التعلم والتفقه). [الزُّرْنُوجي ، ٧٩]. وقال ابن جماعة: (ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراء ، وإلا فإجارة أو عارية؛ لأنها آلة التحصيل ، ولا يجعل تحصيلها وكثرتها حظه من العلم ، وجمعها نصيبه من الفهم). [ابن جماعة ، ١٥١ ـ ١٥٢ ، وينظر: العلموي ، ١٣٠].

وتحدث ابن سحنون ، والقابسي ، وابن خلدون ، والمغراوي ، وغيرهم عن اللوح (السبورة) ، وضرورة اهتمام المتعلمين بتنظيمه وتنظيفه ، وقيام المعلم بتفتيشه ، حتى إنّ المغراوي أجاز عقوبة المتعلم بالضرب خمسة أسواط إذا قصّر في ذلك. قال المغراوي: (أما حذقات القرآن فقد قال مالك: ثبت عنه عليه الصلاة والسلام أن الصبي إذا انتهى إلى حد الكَتْب في اللوح بالقلم ، [المغراوي: ٨٦ ـ ٨٧ ، ينظر: ابن سحنون ، ٣٠٩ ، ٣١٥ ، القابسي ، ٢٦٨ ، ٢٧٣ ، ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٩].

١٠ ـ الكفايات التربوية لدى المعلم

إنّ توافر الكفايات؛ من معارف ومهارات وقيم واتجاهات في المعلم قبل أن ينهض بالتدريس عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التربوية ، ولنجاح المعلم في أداء مهماته التعليمية بأعلى مستوى من الإتقان. ويمكن تقسيم هذه الكفايات إلى كفايات؛ علمية ومهنية وأخلاقية وجسدية. وقد تحدث علماء المسلمين عن هذه الكفايات وأهميتها في التعليم. ويمكن بيانها باختصار فيما يأتي:

١٠/ ١ ـ الكفاية العلمية:

ويقصد بها إلمام المعلم بموضوعات العلم الذي تخصص فيه ، فيكون مستوعباً محتوى مادته التدريسية؛ من تفاصيل وفروع. وقد تحدث علماء المسلمين عن كفاية المدرس العلمية ، حينما ذكروا ضرورة تأهيله وقدرته على التعليم ، ومهارته فيه. قال الغزالي: (يجب أن يكون المعلم ماهراً في فن يعلمه). [الغزالي ، ٧٧].

وبيّن العلموي وغيره أنّ المهارة في التعليم تقتضي كمال الأهلية في التدريس ، ومعيار معرفة كمال الأهلية في التدريس والفتوى هو قيام إمام المسلمين بتتبع أحوال

المدرسين ، والسؤال عن مدى أهليتهم ، عن طريق العلماء الموثوق بهم الذين يعرفونهم.

وقد روى عن الإمام مالك قوله: (ما أفتيت حتى شهد لي سبعون أني أهل لذلك ، وفي رواية أخرى ، قال: ما أفتيت حتى سألت من هو أعلم مني هل يراني موضعاً لذلك). [العلموي ، ٨٦]. قال ابن جماعة: (أن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له ، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه). [ابن جماعة ، ٥٢]. قال العلموي: (يتعين على طالب العلم أن لا ينتصب للتدريس حتى تكمل أهليته ويشهد له صلحاء مشايخه). [العلموي ، ٤٤].

وينصح العلموي وغيره المدرس أن لا يلجأ إلى التأليف والتصنيف إلا بعد الاطلاع على تصنيفات السابقين ، وكمال أهليته ليتمكن من إيضاح العبارة وإيجازها واستنباط الأحكام منها ، وبيان المشكلات وفك المعضلات ، والإجابة عن التعقُّبات. والسبيل إلى تنمية التأهيل والكفاءة العلمية يتحقق في دوام طلب العلم والاستزادة منه ، وملازمة الجد والاجتهاد ، والاشتغال بالعلم؛ قراءةً وإقراءً وتعليقاً وحفظاً وبحثاً ومراجعةً وتنقيباً واهتماماً بمعرفة أسباب اختلاف العلماء. [ابن رشد ، ٣٣ ، النووي ، ١١٢ ـ ١١٣ ، ابن جماعة ، ٣٥ ، العلموي ، ٧٩].

ولم يكتف أولئك العلماء بتحريض المدرس على التأهيل والتخصص بعلم من العلوم فحسب ، بل طلبوا منه أن يشتغل بفنون أخرى بعد تمكنه من الفن الذي تخصص فيه ، فإنه حينئذٍ يكون ذا ثقافة واسعة في غير تخصصه. ومعلوم أنّ هذه الظاهرة كانت شائعة في العصور الإسلامية الأولى ، حيث كانت الموسوعية سمة العلماء والمفكرين آنذاك. قال الزُّرْنُوجي: (ينبغي لطالب العلم أن يثبت ويصبر (. . .) حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الفن الأول (. . .) فإنّ ذلك كله يفرق الأمور ، ويشغل القلب ، ويضيع الأوقات ، ويؤذي المعلم). [الزُّرْنُوجي ، ٣٦ ، وينظر: الغزالي ، ٢٨ ، ابن جماعة ، ٣٥ ، ٧٨ ، ١١٣ ، العلموي ، ٧٩].

وقال ابن خلدون: (ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يُخلَط على المتعلم علمان معاً ، فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معاً (. . .) ونهى مع ذلك أن يُخلَط في التعليم علمان إلا أن يكون المتعلم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط). [ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٣٩ ، ٥٣٤].

وقال ابن جماعة: (أما إذا تحقق أهليته، وتأكدت معرفته، فالأولى أن **لا يدع فناً من العلوم الشرعية إلا نظر فيه**، فإن ساعده القدر وطول العمر على التبحُّر فيه فذاك). [ابن جماعة، ١١٣، ١١٥]. وقال العلموي: (ولا يُمكّن الطالب من الاشتغال في فنين أو أكثر إذا لم يضبطهما، بل يقدم الأهم فالأهم). [العلموي، ٥٢].

إن ما تعرض له علماء المسلمين آنفاً من أهمية الثقافة العامة للمدرس بالإضافة إلى ثقافته العميقة في اختصاصه بيّنه علماء التربية الحديثة، قال أوبير: (إنّ تربية المربين في مراحلها جميعها، تقوم على أساس الثقافة العامة، أو قل بتعبير أصح: على أساس الثقافة الإنسانية الواسعة. صحيح أنّ بين هؤلاء المربين على الأقل في مستوى التعليم الثانوي، والفني العالي عدداً كبيراً من الاختصاصيين يقتصر كل واحد منهم على تعليم مادة خاصة، غير أنّ أياً منهم لا يستطيع أن يملأ وظيفته حقاً إذا لم يكن أولاً متشبعاً بالثقافة العامة التي تجعله قادراً على فهم جميع مشكلات الإنسانية). [أوبير، ١٩٦٧، ٧٩٦ ـ ٧٩٧].

١٠/ ٢ ـ الكفاية المهنية:

ويقصد بها مهارات التدريس التي ينبغي توافرها في المدرس، لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. [الصاوي، ١٩٩٩، ٦٧]. وفي نصوص العلماء جملة من هذه المهارات، بعضها مرّ سابقاً في أثناء الحديث عن مبادئ التعلم فلا حاجة لتكراره، وسيأتي الإشارة إلى بعضها عند الحديث عن طرائق التدريس، ويمكن ذكر بعض من هذه المهارات فيما يأتي:

١٠/ ٢/ ١ ـ استثارة الدافعية عند المتعلمين:

بحيث يستطيع المعلم لفت نظرهم إلى الدرس، واهتمامهم به وإيقاظ هممهم وشحذها لمتابعته. وقد أورد أولئك العلماء آيات وأحاديث، وآثار وأخبار، وأشعار ترغب المتعلمين في العلم، وتذكرهم بفضائله، وفضائل العلماء، وأنهم على منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء، فتثير دوافعهم لتقبل العلم والاستمرار به.

وقد مرّ ذكر نصوص العلماء في أثناء الحديث عن الدوافع، وسبل خلقها وتنميتها، ويمكن الرجوع إليها في مظانها. [ابن سحنون، ٣٠٧ ـ ٣٠٨، القابسي، ٢٤١ ـ ٢٥٣، الماوردي، ٢٤ ـ ٣٦، الغزالي، ٤٢ ـ ٧٦،

الزرنوجي ، ١٩ ـ ٢٥ ، ٥٨ ، النووي ، ٣٦ ـ ٦٣ ، ابن جماعة ، ٥٥ ، ٧٤ ، المغراوي ، ٦١ ، ١٠٥ ، الهيتمي ، ١٦ ـ ٣٥ ، العلموي ، ٤٦].

١٠/ ٢/ ٢ ـ القدرة على معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين:

إنّ معرفة المدرس قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واستعدادهم وخصائصهم وسبل تنميتها وضبطها يساعد المدرس في إشباع حاجاتهم ، وعرض المنهج الدراسي بشكل يلائم مستوياتهم وآمالهم ، ومن ثَمَّ تحقيق تعلم فعال؛ إذ إنّ إعطاء كل متعلم أقصى درجة من التعليم يناسب حاجته ، ويجعله قادراً على التعلم بسرعة ، في أي مجال من المعرفة الإنسانية ، يؤكد «تعلم الإتقان» الذي دعا إليه عالم النفس الأمريكي «بلوم». [الدبوس ، ٢٠٠٣ ، ٥٥٦].

فقد أكدت التربية المعاصرة ضرورة ملاءمة المناهج الدراسية مستويات المتعلمين وخصائصهم سواء أكانوا موهوبين أم متأخرين دراسياً. وبيّنت أثر تعامل المعلم وفق ميولهم واستعداداتهم ومتطلباتهم في تحصيلهم الدراسي. [حميدة ٢٠٠٠ ، ٨١].

لقد أناط علماء المسلمين بالمعلم مسؤولية اكتشاف قدرات المتعلم وميوله ، والتعامل معه على أساسها. وجعلوا هذه المسؤولية ومدى قدرة المعلم على تنفيذها شرطاً لنجاحه في التعليم أو فشله. قال الماوردي: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، **ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح** للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر مَلّوه وملّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ـ ٥٨ ، ابن خلدون ، ١٢٣٠ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١]. وقال الغزالي: (ويجب على المعلم أن يشخّص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كلف يئس عن تحصيل العلم). [الغزالي ، ٨٠ ـ ٨١].

ويلاحظ أنّ ما ذكره أولئك العلماء من أهمية معرفة المدرس قدرات طلابه ،

ومراحل النمو النفسية والعقلية التي يمرون بها ، ركزت عليه التربية الحديثة (والعماد الأساسي للتربية المهنية للمربين هو المعرفة التجريبية بالطفل ، والتمرس بجميع الطرائق المجربة في التعليم (. . .) وأن يتمكنوا من أن يلاحظوا هم أنفسهم أطفالاً ومراهقين ، ولكن لا بد أن يتوافر شرط واحد ، وهو أن يكتسبوا الشعور الدقيق بفوارق البنية القائمة بين المراحل النفسية المختلفة التي يمر بها الكائن الإنساني خلال نموه (. . .) أو ليس في حاجة إلى أن يتابع مرحلة النمو الجسدي والنفسي للطلاب الذين يوكل أمرهم إليه (. . .) وأن يكتشف الطباع الشاذة ، وأن يكون عالم نفس ، بل طبيب نفسي في آن واحد). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٨٠١ ـ ٨٠٢].

١٠ / ٢ / ٣ ـ التنويع في استخدام طرائق التدريس :

إنّ من أهم عوامل نجاح المدرس استخدامه الطرائق والأساليب المختلفة في التدريس على وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي ، فيغير طريقته في التدريس ، بحيث يستعمل الطريقة الإلقائية تارة ، والحوارية والاستقرائية والاستنباطية تارة أخرى ، ويستعمل الأسلوب القصصي مرة ، كل ذلكم من أجل أن يضمن تشويق الطلاب وجذب انتباههم باستمرار إلى الدرس. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٢٣٤ ـ ٢٣٥].

لقد أشار علماء المسلمين إلى أهمية طريقة تدريس المعلم ، وجمعه بين أكثر من طريقة في أثناء التدريس ، وبيّنوا الغاية من الاهتمام بطريقة التدريس ، وهي حصول التعلم ، وأشاروا إلى أن عدم استعمال المعلم طرائق التدريس قرينة على عدم تحقق المقصود من عملية التعليم؛ إذ إنّ المتعلم لا يستفيد من معلمه. قال الغزالي : (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، **فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه**). [الغزالي ، ٨٢].

فيلاحظ أنّ الغزالي يدعو المعلم إلى استعمال الطريقة الاستنباطية ، حيث يبدأ المعلم بكلام مجمل ، ثم يفصله إلى فروع ، ويستنبط منه الأحكام المختلفة ، والطريقة الإلقائية بما تتضمنه من شرح وتفسير للمفاهيم ، من أجل تحقيق التعلم الناجح ، ثم يشير الغزالي أيضاً إلى ضرورة تجنب المدرس الكلام الذي يفهم منه المتعلم غير مراد المعلم ، من خلال تركيزه على مدى فهم المتعلم عبارة المعلم ،

وقصده منها ، وهذا يعود إلى المعلم ، وقدرته على إيصال المعلومات بشكل يضمن عدم فهم المتعلم شيئاً غير المراد.

وأشار إلى هذا المعنى أيضاً النووي بقوله: (وليحرص [المعلم] على إيضاح العبارة وإيجازها ، فلا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركاكة ، ولا يوجز إيجازاً يفضي إلى المحق والاستغلاق). [النووي ، ٨٢ ، وينظر ابن جماعة ، ٥٨ ـ ٥٩ ، العلموي ، ٤٩].

وذكر ابن خلدون أنه يمكن للمعلم أن يستعمل طرائق التلقين والشرح والتفسير والاستنباط مع مراعاة المحتوى وخصائص المتعلمين ، فيقول: (اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً ، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة (. . .) **ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ثانية عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ، ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته)**. [ابن خلدون ، ١٢٣٣].

١٠/ ٢/ ٤ ـ إدارة الصف:

إنّ إدارة الصف وضبطه مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حتى يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو تعليمي. وإنّ عدم قدرة المدرس على إدارة صفه دليل واضح على فشله. وعدم قدرته على صون درسه من الغلط ، وسوء الأدب ، وكذلك عدم قدرته على التعامل مع طلابه بأدب واحترام ، وعدل ولين ، وشدة في موضعها دليل واضح على فشل المعلم في قيادة صفه ، ومن ثَمَّ فشله في التعليم.

لقد تحدث علماء المسلمين عن كيفية إدارة المعلم الصف ، فاستحسنوا أن يسود الجو الديمقراطي في الصف. حيث يبدأ قبل درسه بالترحيب بهم ، وإفشاء السلام عليهم ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم ، وأحوال من يتعلق بهم ، ويعاملهم بالبشاشة وطلاقة الوجه ، ويخاطب كلاً منهم ، ولا سيما الفاضل المتميّز بكنيته ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم وتوقير له.

ويهتم المعلم بدرسه ، ويقدمه على مصالح نفسه ، ويعتني بمصالح تلميذه؛

كاعتنائه بمصالح نفسه وولده ، فإذا وقع من تلميذه سوء أدب في بعض الأحيان فيعذره بحسب الإمكان ، وينبهه على ما صدر منه بنصح وتلطف ، لا بتعنيف وتعسف ، بطريق التعريض والتلويح ، لا بطريق التصريح والتوبيخ ؛ لأن التصريح يقلل هيبة المعلم ، ويورث في المتعلم الجرأة على الهجوم ، ويهيج فيه الحرص على الإصرار.

فإن انزجر لذكائه بالتعريض والإشارة فذاك ، وإلا نهاه سراً ، فإن لم ينته نهاه جهراً ، ويغلظ له القول إن اقتضى الحال لينزجر هو وغيره. [ابن سحنون ، ٣٥ ـ ٣٦ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٦ ، ٦٦ ، ٧٠ ، العلموي ، ٤٦ ـ ٤٨].

ويلاحظ أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول علاقة المعلم بالمتعلم في الصف تشكل المبادئ العامة ؛ التي يجب مراعاتها في الإدارة الصفية في التربية الحديثة التي بيّنت أن هذه المبادئ تكمن في كون المعلم يقظاً لما يجري في الصف ، ومتدخلاً بأسلوب لبق إذا حصل سوء أدب من المتعلمين ، ومتسامحاً مع الطلاب ، ومحترماً لهم. [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٣ ـ ٢٥٦].

ويمكن بيان أصل هذه المبادئ وتلخيصها عند علماء المسلمين فيما يأتي :

أ ـ أن يكون المعلم يقظاً منتبهاً : ليحس بما يجري في الصف. قال «دويل» : (إنّ على المعلم أن يراقب أموراً ثلاثة في الصف ؛ الجماعة الصفية ككل ، والسلوكات الصفية ، وإيقاع العمل). [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٣]. فمتابعة الجماعة تعطي المعلم فكرة واضحة عن كيفية سير الأمور ، ومتابعة السلوكات تجعله منتبهاً إلى ما يجري ، فيلحظ مواطن الخطأ ، وينبغي على المعلم حينئذٍ التدخل الفوري لتصحيح سلوك غير ملائم ، وعدم تأجيله.

فهذه المتابعة تجعل الطلاب يحسون بالوجود الفعال للمعلم بينهم ، فينضبطون بالدرس ، ولا يقومون بتصرفات ممنوعة. وبيّن ذلك المغراوي ، بقوله : (وليكن معلم الصبيان حافظاً لهم مستيقظاً غير غافل عنهم ، فإنّ الصبا شعبة من الجان ، وشفيقاً عليهم عند آلامهم لكثرة أعذارهم). [المغراوي ، ١٠٧].

ب ـ أن يتدخل المعلم بأسلوب لبق إذا حصل سوء أدب أو مخالفة من المتعلم ، مع عدم التشهير بالمسيئين ؛ إذ إنّ التصريح والمواجهة تخلق عند الطالب المشاغب تحدياً. وبيّن العلموي ذلك صراحة بقوله : (وربما وقع منه نقص وسوء أدب في بعض الأحيان ، فيبسط له عذره بحسب الإمكان ، وينبهه على ما صدر منه بنصح

وتلطف لا بتعنيف وتعسف ، قاصداً بذلك حسن تربيته ، وتحسين خُلقه ، وإصلاح طويته ، (. . .) بطريق التعريض والتلويح لا بطريق التصريح ، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ والنقمة؛ فإنّ التصريح يرفع حجاب الهيبة ، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الإصرار). [العلموي ، ٤٦ ، وينظر: مسكويه ، ٧٠ ـ ٧١].

ج ـ أن يبدي المعلم التسامح مع الطلاب ، ولا سيما الذين لا تؤدي تصرفاتهم إلى تحدي النظام العام ، وإحداث خلل أو فوضى في الصف. ويلاحظ أنّ العلموي أشار إلى هذا المبدأ أيضاً ، حينما تسامح مع الطالب الذي أساء الأدب ، فينبهه على سوء فعله بلين ، وبطريق التعريض.

أما الطالب الذي يرتكب المحرمات التي تعدّ مخالفة للنظام العام في الشريعة الإسلامية ، فإنه يغلظ عليه العقوبة التي قد تصل إلى طرده من الصف. قال العلموي: (ومن يزجر عن سوء الأخلاق ، وارتكاب المحرمات (. . .) بطريق التعريض والتلويح ، لا بطريق التصريح ، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ والنقمة ، (. . .) فإن انزجر لذكائه بالإشارة فذاك ، وإلا نهاه سراً ، فإن لم ينته نهاه جهراً ويغلظ القول عليه ، إن اقتضاه الحال لينزجر هو وغيره ، ويتأدب كل سامع ، فإن لم ينته فلا بأس حينئذٍ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع). [العلموي ، ٤٦ ـ ٤٧ ، وينظر: ابن جماعة ، ٥٦ ، ٦٦].

وقد بيّن مسكويه أنّ المتعلم إذا خالف أوامر معلمه في بعض الأحيان ، وكان الأمر سهلاً ، فالأولى أن لا يوبخ عليه ، ويستحسن من المعلم أن يتغافل عنه ، ولا يكاشفه ، ولا سيما إذا اجتهد المتعلم في ستر هذا الأمر عن الناس ، (فإن عاد فليوبخ عليه سراً ، وليعظم عنده ما أتاه ، ويحذر من معاودته ، فإنك إن عودته التوبيخ والمكاشفة ، حملته على الوقاحة ، وحرّضته على معاودة ما كان استقبحه ، وهان عليه سماع الملامة في ركوب قبائح اللذات). [مسكويه ، ٧٠ ـ ٧١ ، وينظر: القابسي ، ٢٧٠].

د ـ أن يحافظ المعلم على جو مريح ، فيه شيء من المرح والفكاهة ، وهذا لا يتعارض مع وجوب الجدية المطلوبة ضمن حدود لا تخل بالموقف التعليمي. وقد بيّن النووي وابن جماعة أهمية الجو المريح للمتعلم ، وجواز تخلله بالمزاح ، من غير زيادة على المطلوب. قال النووي: (منها أن يتخلق بالمحاسن التي ورد

الشرع بها ، وحث عليها (. . .) وطلاقة الوجه من غير خروج إلى حدّ الخلاعة (. . .) واجتناب الضحك ، والإكثار من المزاح). [النووي ، ٧٧ ، وينظر: ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٤١]. وقال ابن جماعة: (وينبغي أن يترحّب بالطلبة إذا لقيهم ، وعند إقبالهم عليه ، ويكرمهم إذا جلسوا إليه ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم ، وأحوال من يتعلق بهم بعد رد سلامهم ، وليعاملهم بطلاقة وجه ، وظهور البشر ، وحسن المودة ، وإعلام المحبة ، وإضمار الشفقة؛ لأن ذلك أشرح لصدره ، وأطلق لوجهه ، وأبسط لسؤاله ، ويزيد في ذلك لمن يرجى فلاحه ، ويظهر صلاحه). [ابن جماعة ، ٧٠].

هـ ـ احترام المتعلمين مهما كان عمرهم. قال النووي مبيّناً ذلك في صفات المعلم: (ويوقر فاضلهم بعلم أو سن أو شرف (. . .) ويكرمهم بالقيام لهم على سبيل الاحترام). [النووي ، ٩٤].

يؤكد التربويون أهمية تأمين نفسية مريحة وآمنة للمتعلم ، وعدوا القيادة الحكيمة للصف أهم العوامل التي تخلق هذه البيئة ، تساعد المتعلم على الشعور بالانتماء إلى الجماعة التي يوجد فيها ، والتي بيّن «جود ومعاونوه عام ١٩٧٢» ، أهمية إدراك المتعلمين لتقبلهم من مدرسهم. وقد ذكر بعض التربويين «مارزانو وزملاؤه» أهم التقنيات أو الوسائل التي تساعد على الشعور بالانتماء التي وردت في هرم ماسلو للحاجات ، ومن ثَمَّ تولد شعور المقبولية.

ويمكن ذكر هذه الوسائل التي تمثلت بالتقاء العيون في الصف بين المعلم وكل تلميذ ، ونداء المتعلمين بأسمائهم ، وتقدير إجابات الطلاب [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٠] ، ثمّ بيان أصلها عند علماء المسلمين فيما يأتي:

١ ـ التقاء العيون في الصف بين المعلم وكل تلميذ: وقد أكد ذلك من علماء المسلمين ابن جماعة والنووي والعلموي ، وغيرهم. قال ابن جماعة: (وينبغي للرفقاء في درس واحد ، أو دروس أن يجتمعوا في جهة واحدة ليكون نظر الشيخ إليهم جميعاً عند الشرح ، ولا يخص بعضهم في ذلك دون بعض). [ابن جماعة ، ١٣٩ ، وينظر: النووي ، ٩٥ ، العلموي ، ٥٤].

٢ ـ نداء المتعلمين بأسمائهم. قال العلموي: (وينبغي أن يخاطب كلاً منهم ، ولا سيما الفاضل للتمييز بكنيته ، ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم وتوقير). [العلموي ، ٤٨].

٣ ـ احترام وتقدير إجابات الطلاب ، والتقرب من المتعلمين. قال النووي: (وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه (. . .) وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل ، ويختبر بذلك أفهامهم (. . .) ولا يعنف من غلط منهم ، في كل ذلك). [النووي ، ٩٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (فمن رآه مصيباً في الجواب (. . .) شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الزيادة). [ابن جماعة ، ٦٠ ، وينظر العلموي ، ٥١].

وقد يظن الإنسان أنّ تكلم الوسائل التي ذكرت آنفاً لا قيمة لها ، ولكنها في واقع التدريس (ذات أهمية كبيرة ، وبخاصة عند من يشعرون بأنهم غير مقبولين؛ **فابتسامة عابرة ، أو كلمة طيبة ، أو نظرة معبرة** ، يمكن أن تولد شعور المقبولية). [بوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٠]. وما ذكرته الباحثة في النص السابق من تلكم الوسائل ، قرره علماء المسلمين ، وبيّنوا أثره في التعليم من قبل نصوص كثيرة. قال ابن جماعة: (وليعاملهم **بطلاقة وجه** ، **وظهور البشر** ، وحسن المودة ، وإعلام المحبة ، وإضمار الشفقة؛ لأن ذلك أشرح لصدره ، وأطلق لوجهه). [ابن جماعة ، ٧٠ ، وينظر: النووي ، ٧٧].

وذكر أولئك العلماء بعض التصرفات الصادرة من المعلمين ، التي يمكن أن تعوق قيادته الصف؛ كالعبث بيديه والتشبيك بها وتفريق نظر عينيه من غير حاجة ، وكثرة الضحك والمزاح ورفع صوته زائداً على قدر الحاجة. [الماوردي ، ٤١ ، ابن جماعة ، ٤١ ، ٤٦ ، الهتيمي ، ١٠] ، وكثرة التنخع والتنحنح من غير حاجة. [ابن جماعة ، ٤١ ، ٤٦]. فهذه العادات وغيرها مما قد يعتاد عليها المعلمون أو المتعلمون تؤثر سلبياً في التدريس ، فتسبب الضجيج ، والغوغاء.

وينبغي على المدرس أن يشيع جو التفاعل والمنافسة بين طلبته في أثناء قيادتهم ، من خلال الاهتمام بالتعزيز الإيجابي (فمن رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره ، وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإيّاهم على الاجتهاد في طلب الزيادة). [ابن جماعة ، ٦٠ ، وينظر: العلموي ، ٥١].

وتحدث علماء المسلمين عن عريف الصف وشروطه ودوره في ضبط الصف ، قال ابن جماعة: (وينبغي أن يكون له نقيب فطن كيّس ، درب يرتب الحاضرين ، ومن يدخل عليهم على قدر منازلهم ، ويوقظ النائم ، ويشير إلى ترك ما ينبغي

فعله ، أو فعل ما ينبغي تركه ، ويأمر بسماع الدروس والإنصات لها) [ابن جماعة ، ٤٨].

واستحب ابن سحنون أن يكون العريف قد ختم القرآن ، وتعلمه فحينئذ يكون عريفاً على غير حلقته ، ولم يستحب ابن سحنون للمعلم أن يأذن للعريف بضرب المتعلمين. قال ابن سحنون: (وأحب للمعلم ألا يولي أحداً من الصبيان الضرب ، ولا يجعل لهم عريفاً منهم إلا أن يكون الصبي الذي قد ختم وعرف القرآن ، وهو مستغن عن التعليم ، فلا بأس بذلك ، وأن يعينه فإن ذلك منفعة للصبي في تخريجه ، أو يأذن والده في ذلك). [ابن سحنون ، ٣١٢ ، وينظر له: ٣١٧].

وبيّن أولئك العلماء أيضاً بعض الأمور التي تعوق الكفاءة المهنية؛ لذلك نصحوا المعلم (أن لا يدرس وبه ما يزعجه ويذهب استحضاره؛ كمرض أو جوع أو عطش أو مدافعة حدث أو شدة فرح أو غمّ أو غضب أو نعاس أو قلق ، ولا في حال برده المؤلم وحره المزعج ، فربما أجاب أو أفتى بغير الصواب؛ ولأنه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر). [العلموي ، ٥٥ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤١].

١٠/ ٣ ـ الكفاية الأخلاقية:

تؤثر خصائص المعلم الأخلاقية في المتعلمين إيجابياً أو سلبياً؛ لذلك أكد علماء المسلمين أهميتها في العملية التربوية ، وتحدثوا عن آداب المعلم وسلوكه الأخلاقي ، وجملة من الكفايات الأخلاقية التي يجب توافرها في المعلم ، وبيّنوا أثرها في تربية المتعلم. والحديث عن الكفايات الأخلاقية باب واسع جداً ، مرّ كثير منها في أثناء الحديث عن الكفاية المهنية ، والعوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعليم ، ولا سيما علاقة المعلم بالمتعلم.

لذلك يمكن الاقتصار على ما ذكره النووي الذي كان جامعاً لهذه الكفايات بقوله: (أن يتخلّق بالمحاسن التي ورد الشرع بها ، وحث عليها ، (. . .) من التزهد في الدنيا والتقلل منها ، وعدم المبالاة بفواتها ، والسخاء والجود ، ومكارم الأخلاق ، وطلاقة الوجه من غير خروج إلى حد الخلاعة ، والحلم والصبر ، والتنزه عن دنيء الاكتساب ، وملازمة الورع والخشوع ، والسكينة والوقار والتواضع والخضوع ، واجتناب الضحك والإكثار من المزاح (. . .) والحذر من الحسد والرياء والإعجاب ، واحتقار الناس وإن كانوا دونه بدرجات ، ولا يستنكف من التعلّم ممن هو دونه؛ في سن أو نسب أو شهرة ، أو دين أو في علم آخر ، (. . .)

ولا يستحيي من السؤال عما لم يعلم (. . .) ، وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين ، بل يلين لهم ويتواضع (. . .) وينبغي أن يكون حريصاً على تعليمهم مهتماً به ، مؤثراً [الإيثار] له على حوائج نفسه ومصالحه ما لم تكن ضرورة ، ويرحب بهم عند إقباله إليه (. . .) ويظهر لهم البشر وطلاقة الوجه ، ويحسن إليهم بعلمه وماله وجاهه بحسب التيسير ، (. . .) وينصفهم في البحث ، فيعترف بفائدة يقولها بعضهم وإن كان صغيراً ، ولا يحسد أحداً منهم لكثرة تحصيله (. . .) وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه ، وإذا سئل عن شيء لا يعرفه ، أو عرض في الدرس ما لا يعرفه ، فليقل: لا أعرفه ، أو لا أتحققه). [النووي ، ٧٧ ، ٨٦ ، ٨٧ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٦ ، وينظر ابن سحنون ، ٣٥ ـ ٣٦ ، القابسي ، ٥٨ ، الماوردي ، ٦٨ ـ ٦٩ ، الغزالي ، ٧٧ ، ٧٨ ، ابن جماعة ، ٢٩ ـ ٣٠ ، ٧٧ ، العلموي ، ٤٨ ـ ٤٩ ، ٥٣ ، ٦٣].

وطلب أولئك العلماء من المعلمين أن يكونوا قدوة حسنة للمتعلمين ، فلا يخالف قولُ المعلم فعلَه ، ويعمل بعلمه. ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنها تلاميذه. وينبغي أن يتجنب المعلم مواضع التُّهم ، ولا يفعل شيئاً فيه نقص مروءة ، ولا ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطناً؛ لأنه يعرض نفسه للتهمة.

فإن لم يكن المعلم قدوة صالحة وفعل ما يخالفها فإنه يفقد هيبته ويصبح مثاراً للسخرية والاحتقار من طلابه ومجتمعه ، وحينئذٍ يفقد قدرته على قيادة تلاميذه ، ويصبح عاجزاً عن توجيههم وإرشادهم. [القابسي ، ٥٨ ، الغزالي ، ٢٥ ـ ٢٦ ، ٣٥ ، ابن جماعة ، ٢٩ ـ ٣٠ ، العلموي ، ٢٧]. قال ابن جماعة: (ويسلك [المتعلم] في الهدي مسلكه [المعلم] ، ويراعي في العلم والدين عاداته وعبادته ويتأدب بآدابه ، ولا يدع الاقتداء به). [ابن جماعة: ٧٨].

ونقل المغراوي: قول ابن حبيب لمعلم بنيه (بسم الله أمّا بعد. فلتكن أول ما تؤدب نفسك ، فإن عيني متعلقة بهم ، وأعينهم متعلقة بك ، فالحسن عندهم ما استحسنته ، والقبيح عندهم ما استقبحته ، وعلمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه ، ولا تخرجهم من فن إلى فن حتى يحكموه ، فإن ازدحام العلوم مقللة ، وعلمهم من الشعر أعفه ، ومن الحديث أشرفه ، وكن لهم كالطبيب الذي لا يضع الدواء إلا في موضع الداء ، وهددهم بي ولا تضربهم دوني ، فيزدادوا بذلك

صلاحاً ، والسلام). [المغراوي ، ٨٠ ، ينظر: ابن رشد و ٣٢ ، ابن خلدون ، ط الكتاب العربي ، ٥٤١].

١٠/ ٤ ـ الكفاية الجسدية:

اهتم علماء المسلمين بالجانب الجسدي ومتطلباته عند المعلم ، وتحدثوا عن العوامل الجسدية المساعدة على التدريس والمعيقة له ، وبيّنوا الهيئة التي ينبغي أن يظهر فيها المعلم أمام طلابه ومجتمعه. ويمكن بيان ذلك من خلال كلام ابن جماعة الشامل؛ إذ قال: (وإذا عزم على مجلس التدريس تطّهر من الحدث والخَبث ، وتنظّف وتطيّب ولبس من أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه ، قاصداً بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة. كان مالك رضي الله عنه إذا جاءه الناس لطلب الحديث اغتسل وتطّيب ولبس ثياباً جدداً (. . .) ثم يجلس على منصة ، ولا يزال يبخر بالعود حتى يفرغ (. . .) ويجلس مستقبل القبلة إن أمكن بوقار وسكينة وتواضع وخشوع متربّعاً أو غير ذلك مما لم يكره من الجلسات ، ولا يجلس مقعياً ، ولا رافعاً إحدى رجليه على الأخرى ، ولا مادّاً رجليه أو أحدهما من غير عذر ، ولا متكئاً على يده إلى جنبه وراء ظهره. (. . .) وليصن بدنه عن الزحف (. . .) عن مكانه ، ويديه عن العبث والتشبيك بها ، وعينيه عن تفريق النظر من غير حاجة (. . .) ولا يدرس في وقت جوعه أو عطشه أو همّه أو غضبه أو نعاسه أو قلقه ، ولا في حال برده المؤلم ، وحره المزعج فربما أفتى وأجاب بغير الصواب ، ولأنه لا يتمكن مع ذلك من استيفاء النظر. وأن يجلس بارزاً لجميع الحاضرين). [ابن جماعة ، ٣٩ ، ٤١ ـ ٤٢ ، وينظر: الغزالي ، ١٠٢ ، العلموي ، ٣٠ ، ٥٣].

١١ ـ الإدارة المدرسية

الهدف الأساس من الإدارة في أي مؤسسة هو الوصول إلى تحقيق أهدافها بأحسن الوسائل وأقل التكاليف ضمن الظروف الموضوعية. وهذا يتطلب وضع الخطط الملائمة ، والإشراف على متابعة تنفيذها ، والاهتمام بالعاملين في هذه المؤسسة من حيث تعاونهم وانسجامهم. والإدارة التربوية تتناول الأساليب والقواعد والإجراءات التي من شأنها مساعدة النظام التربوي على تحقيق أهدافه بالوصول إلى أفضل النتائج بأعلى فاعلية وأحسن كفاية.

والإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية ، ومرآتها التي تعكس الإدارة

التربوية ، ولا سيما شخص المدير ، الذي جعلته التربية الحديثة محور الإدارة المدرسية ، من حيث صفاته وخصائصه ومهامه ومدى قدرته القيادية. [ابوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٣ ، ٤٠]. قالت «لامبرت»: (إنّ نجاح العملية التعليمية يتوقف على القدرة القيادية في المدرسة للعملية الإدارية والتي تعمل على توزيع المسؤوليات بين الأفراد). [١٨ ، ١٩٩٨ ، lambert] وتتمثل مكونات الإدارة المدرسية؛ بالأهداف التي وجدت من أجلها ، وتسعى جاهدة لتحقيقها ، والأعمال والإجراءات المنظمة ومتابعتها ومراقبتها وتقويمها المستمر ، والموارد المالية؛ والموارد البشرية التي تتشكل من الهيئة الإدارية التي يرأسها المدير ، ومن الهيئة البشرية التي تتكون من المعلمين والطلاب وسائر الموظفين والعاملين. [ابوز ، ٢٠٠٣ ، ٢٥].

وتقوم الإدارة المدرسية بمهام كثيرة؛ أهمها: تهيئة الظروف التعليمية للتلاميذ ، والتخطيط والتنظيم والمتابعة للعملية التربوية ، وتأمين احتياجات البيئة التعليمية ، وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكييف. [عريفج ، ٢٠٠١ ، ٣٠٤ _ ٣٠٥].

١١/ ١ ـ البيئة التعليمية التعلُّمية:

لقد اهتم علماء المسلمين بالبيئة التعليمية واحتياجاتها ، ولا سيما المكان المخصص للتعليم. ومن المعلوم أنّ أماكن التعليم في التربية الإسلامية قبل انتشار المدارس كانت المساجد ومنازل العلماء ، ودكاكين الورّاقين والكتاتيب ، التي يتم فيها تعليم الأطفال القراءة والكتابة والقرآن الكريم ، واللغة العربية والأخلاق والآداب ، والكتاتيب الخاصة التي انتشرت في قصور الخلفاء ، واختصت بتعليم أبناء الخلفاء والعظماء والأمراء.

وانتقل التعليم إلى المدارس؛ لأن المساجد لم تعد تتسع لطلبة العلم ، حيث كثرت حلقات العلم وتنوعت ، وتعالت الأصوات في المساجد ، وضِيق المكان بالمصلين. ثم أنشئت المدارس وكان أولها المدرسة النظامية في بغداد سنة (٤٥٩هـ ـ ١٠٦٧م) ، التي أنشأها نظام الملك ، ومدّها بالأموال والمدرسين. فيعد نظام الملك أول من طبق مبدأ التعليم العام على نطاق واسع. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٤٥ ، ٥٨]. ثم توسعت المدارس بالانتشار ، فأحدثت مدرسة الأزهر بمصر ، والمدارس النورية بدمشق. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٥٨ ـ ٥٩].

لقد أولى علماء المسلمين المدارس أهمية كبرى ، وبيّنوا أهداف إنشائها ، وشروطها وآدابها وواجبات الساكن فيها وحقوقه. وذكر ابن جماعة شروط المدرسة

في عصره وصفة سكناها ، ومراعاة حقوق الساكنين فيها وآدابها ، والدخول إليها والخروج منها ، والوقوف على بابها ولباس طلابها ، والتمشي فيها ، وغيرها من الآداب ، ويمكن بيان بعض ما تقدم موجزاً من كلام ابن جماعة الشامل والموجز فيما يتعلق بالمدرسة ، وآدابها بقوله: (وإذا سكن في المدرسة غير مرتّب بها فليكرم أهلها ، ويقدمهم على نفسه فيما يحتاجون إليه منها ، ويحضر درسها؛ لأنه أعظم الشعائر المقصودة ببنائها ووقفها (. . .) لما فيه من القراءة ، والدعاء للواقف والاجتماع على مجلس الذكر ، وتذاكر العلم ، **فإذا ترك الساكن فيها ذلك فقد ترك المقصود ببناء مسكنه** الذي هو فيه ، وذلك يخالف مقصود الواقف ظاهراً. **فإن لم يحضر غاب عنها وقت الدرس**؛ لأن عدم مجالستهم مع حضوره من غير عذر إساءة **أدب** ، وترفُّع عليهم ، واستغناء عن فوائدهم ، واستهتار بجماعتهم (. . .) ولا **يتمشى في المدرسة** ، أو يرفع صوته بقراءة أو تكرار ، أو بحث رفعاً منكراً ، أو يغلق بابه أو يفتحه بصوت ، ونحو ذلك (. . .) أو **لا يشتغل فيها بالمعاشرة والصحبة** (. . .) بل يُقبل على من شأنه وتحصيله وما بنيت المدرسة له ، يقطع العشرة فيها جملة؛ لأنها تفسد الحال وتضيع المال (. . .) وليكن له أنفة من عدم ظهور الفضيلة مع طول المقام في المدارس ، ومصاحبة الفضلاء من أهلها (. . .) أن **يلزم أهل المدرسة التي يسكنها** بإفشاء السلام ، وإظهار المودة والاحترام ، ويرعى لهم حق الجيرة والصحبة والأخوة في الدين والحرفة ، (. . .) ويتغافل عن تقصيرهم ، ويغفر زللهم ، ويستر عوراتهم ، ويشكر محسنهم ، ويتجاوز عن مسيئهم (. . .) أن **لا يتخذ باب المدرسة مجلساً** (. . .) ولا يكثر من التمشي في ساحة المدرسة بطّالاً من غير حاجة إلى راحة أو رياضة ، أو انتظار أحد). [ابن جماعة ، ١٨٦ ـ ١٩٦].

١١/ ٢ ـ مدير المدرسة ومهامه:

لقد تحدث الهيتمي عن الإدارة المدرسية ، ولا سيما مهامها ومديرها ، فقد أوكل إدارة العملية التربوية في المدرسة إلى الناظر (المدير) أو نائبه (معاون المدير). حيث قال: (ولا بد من إعلام الناظر أو نائبه بالغائبين ، كذلك ولينظر الناظر أو نائبهم فيهم ، فمن استحق الإبقاء أبقاه ومن استحق الإخراج أخرجه). [الهيتمي ، ١٦٧ ، ينظر: ابن جماعة ، ١٨١].

وبيّن الهيتمي مهام الإدارة المدرسية التي مرّ ذكرها آنفاً ، والدور القيادي والرقابي للناظر (المدير) بقوله: (إنّ المعلم يخشى من إعلام الناظر؛ لأن إخباره

بذلك إرشاد له إلى واجب عليه). [الهيتمي ، ٨٦]. وفوّض ابن سحنون أمر متابعة الطلاب من حيث حضورهم وغيابهم ، وإخبار أولياء أمورهم عند غيابهم إلى المعلم ، بقوله: (وليتعاهد الصبيان هو بنفسه [المعلم] في وقت انقلاب الصبيان ، ويخبر أولياءهم أنهم لم يجيئوا). [ابن سحنون ، ٣١٢].

٣/١١ ـ أجور المدرسين:

تعدُّ النفقات التعليمية من المدخلات التربوية الأساسية التي تمول العملية عند علماء التربية المعاصرين الذين جعلوا أجور المعلمين من أهم النفقات التعليمية (وإنّ علاقة نفقات التعليم بمدخلاتها ودورها في إنتاجيتها ، وكذلك الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الإنفاق تجعل تخطيطه أمراً هاماً ، وتقتضي أن يشمل هذا التخطيط الجوانب المختلفة للإنفاق). [رحمة ، ٢٠٠٣ ، ٥١].

تحدث علماء المسلمين عن نفقات التعليم ، ولا سيما أجور المعلمين التي تحدد قيمتها بناءً على الاتفاق العقدي بين المعلم وولي أمر المتعلم ومقتضى العرف ، وأضافوا معياراً آخر يتم فيه تحديد قيمة الأجر على أساس الإنجاز التعليمي ، وهو معيار مهم ، يُحفّز المعلم ليبذل أقصى قدرته للوصول إلى هدفه.

وأما بالنسبة للزمن الذي تدفع فيه الأجرة ، فيجوز الاتفاق عليه مشاهرة [كل شهر] أو مسانهة [كل سنة]. وقد فصّل العلماء في ذلك ولا سيما ابن سحنون والقابسي ، والمغراوي بمسألة الأجرة على التعليم.

ونقل المغراوي في ذلك أقوال بعض العلماء ، ولا سيما المالكية الذين أجازوها ، ووضعوا الأحكام الشرعية المتعلقة بها؛ من حيث تحديدها ، ومستحقها من المعلمين إذا تداولوا بالتعليم متعلماً ، ومتى يستحقها المعلم ، وعقوبة الامتناع من دفعها. . . إلخ.

قال المغراوي: (أما حذقات القرآن فقد قال مالك: ثبت عنه عليه الصلاة والسلام أن الصبي إذا انتهى إلى حد الكَتْب في اللوح بالقلم ، وقَبِل تلقين ما يلقن ، وأحسن الكَتْب فللمعلم الحذقة ثمانية دراهم ، وإذا انتهى إلى سورة مريم فله اثنا عشر ديناراً ، وإذا ختم القرآن فله ستة عشر ديناراً [لم أقف على تخريج الحديث الذي نقله الإمام مالك عن النبي ﷺ] (. . .) واتفق أصحاب مالك على أنّ الحذقات قد جرى بها العمل ، وتلقاها العلماء بالقبول ، وليس لما يعطى فيها مقدار مؤقت ، وإنما هو

يوظف بحسب الحال والمصلحة ، ويعرض فيها الأمر إلى العرف والعادة والمروءة والمالية ، ومن امتنع من شيء منها قضي عليه بالسجن والضرب (. . .) وأجاز مالك التعليم؛ مشاهرة ومقاطعة وكل شهر أو كل سنة بكذا. [المغراوي ، ٦٤ ـ ٦٥ ، ٧٤، وينظر: ابن سحنون ، ٣١٦ـ٣١٨، القابسي ، ٢٥٥ ـ ٢٥٧، الهيتمي ، ٤٥].

١١/ ٤ ـ تنظيم أيام الدراسة وأوقات المطالعة:

حدد علماء المسلمين أيام الدراسة وأيام الراحة (أو العطلة) ويسمونها أيضاً (البطالة) ، وأكدوا أهمية الفواصل الزمنية بين الدروس ، ضماناً لاستمرارية الاستيعاب. قال المغراوي: (إنّ أيام التعلم خمسة؛ السبت والأحد والإثنين والثلاثاء والأربعاء وصبيحة الخميس (. . .) ، ويطلقهم في النهار ثلاثة أوقات؛ بعد الفجر للإفطار ، وقبل الظهر للغذاء ، والراحة). [المغراوي ، ٩٠ ـ ٩١ ، وينظر: الهيتمي ، ١٩ ، العلموي ، ٢٢]. أما الغزالي فيرى أنّ أفضل الأيام لطلب العلم؛ يوم الإثنين ، والأربعاء ، الخميس ، والجمعة. [الغزالي ، ١١٥].

ويرى العلموي أيضاً بما نقله عن بعض العلماء أنّ أيام الراحة وأوقاتها مشروطة بقدرة المتعلم على إنجاز ما طلب منه من واجبات. قال: (ولا يطلقهم في سائر الأيام إلا في يومي الخميس والجمعة إذا كتبوا ألواحهم ومحّصوها). [المغراوي ، ٩٦]. وأجاز أولئك العلماء البطالة (العطلة) أيضاً للترويح عن المتعلمين ، وفي مناسبات أخرى؛ كالعيدين ، وحددوها. قال المغراوي: (يجوز للمعلم ترويح الصبيان يوماً أو يومين (. . .) ولا بأس أن يأذن لهم في عيد الفطر يومين إلى ثلاثة ، وفي الأضحى إلى خمسة). [المغراوي ، ٩١ ـ ٩٢].

وأشار الزُّرْنُوجي إلى ضرورة الاهتمام بوقت التعلم والتعليم ، ومراعاة حال المتعلمين فيه ، حينما روى حكاية بعض علماء الحنفية أنه جعل وقت السَّبْق أو الحصة الدرسية في وقت الضحى لبعض أبنائه ، وكان هذا الوقت لا يناسب طبيعتهم. قال الزُّرْنُوجي: (وكان يحكى أنّ الصدر الأجل برهان الأئمة[1] ـ رحمه الله تعالى ـ جعل وقت السبق لابنيه (. . .) وقت الضحوة الكبرى ، بعد جميع الأسباق ، وكانا يقولان: **طبيعتنا تَكِلّ وتَملّ ذلك الوقت**). [الزُّرْنُوجي ، ٩١].

---

(١) برهان الأئمة عبد العزيز بن عمر بن مازه ، يقال له: الصدر الكبير برهان الدين الكبير [اللكنوي ، ١٣٢٤ ، ٩٨].

ويرى ابن جماعة أنّ أفضل الأوقات للتعليم والتعلم (أن يقسم أوقات ليله ونهاره (. . .) وأجود الأوقات للحفظ الأسحار ، وللبحث الإبكار ، وللكتابة وسط النهار ، وللمطالعة والمذاكرة الليل). [ابن جماعة ، ٧٥ ـ ٧٦ ، وينظر: القابسي ، ٢٧١].

وبناءً على ما سبق يُلاحظ أنّ تحديد أيام الدراسة ووقتها ، وفواصل الراحة قدّم بشكل مدروس ، بحيث يجعل الطلبة يقبلون على التعلم بدافعية أكثر ، ودون ملل أو ضجر. وتتعامل المؤسسات التعليمية المختلفة مع هذا النمط التعليمي الذي يعتمد وقتاً للراحة في أثناء الدوام الدراسي ، بالإضافة إلى تخصيص يوم أو يومين كعطلة رسمية أسبوعية من الدراسة ، وأيام أخرى تخصص لمناسبات دينية أو وطنية.

١٢ ـ التربية المنفصلة في المدرسة

لم يتعرض التربويون باستثناء أفلاطون لمسألة التربية المختلطة إلا في نهاية القرن التاسع عشر ، فقد طبقت في السويد عام (١٨٧٦م) ، ثم أدخلت في النروج منذ عام (١٨٨٤م) ، وفي فنلندا عام (١٩٠٢/١٩٠٣م) ثم انتشرت المدارس المختلطة في بقية البلاد الأوروبية. [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٥٦٢].

لقد تعرض علماء المسلمين إلى التربية الجنسية ، وأوجبوا على الأبوين تعليم أولادهم المفاهيم الأساسية في التربية الجنسية. قال العلموي: (ويجب على الآباء والأمهات (. . .) تعليم الصغار ما سيتعين عليهم بعد البلوغ ، فيعلمونهم الطهارة والصلاة والصيام ، ويعرفونهم تحريم الربا والزنى واللواط والسرقة وشرب المسكر والكذب). [العلموي ، ٢٣].

وتحدث أولئك العلماء عن التربية الخاصة لكلِّ جنس ، والتربية المختلطة ، فرأى بعضهم أنه لا يجمع الذكور مع الإناث في صف واحد ، بل يتم تعليم كل جنس مستقل عن الآخر. قال القابسي: (ومن حقهم [المتعلمين] عليه أن يعدل بينهم في التعليم (. . .) **ومن صلاحهم ، ومن حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكور والإناث** (. . .) وإنه لينبغي للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض ، إذا كان فيهم من يخشى فساده ، يناهز الاحتلام ، أو يكون له جرأة). [القابسي ، ٢٧١]. وقال المغراوي ناقلاً قول بعض العلماء: (من حسن النظر التفريق بين الذكور والإناث ، وأكره خلطهم؛ لأنه فساد ، ثم قال: قلت: أما من بلغ حد التفرقة فواجب تفريقه

منهم ، ثم قال: ويحترس ممن يخاف فساده من الصبيان ممن قارب الحلم أو كان ذا جرأة ، ثم قال: قلت: الصواب في هذا منع تعليمه معهم). [المغراوي ، ٨٤].

ويجيز المغراوي التربية المختلطة مع الكراهة ، قبل بلوغ الجنسين ، أما إذا كان هناك فساد من بعض الصبيان ممن قارب البلوغ ، أو إذا بلغ الجنسان ، فإنه تمنع التربية المختلطة.

ويلاحظ أنّ التربية الحديثة انقسمت إلى قسمين في مسألة التربية المختلطة؛ فهناك من أيّدها تأييداً كاملاً شريطة أن يؤخذ الصبية والفتيات منذ سن الصغر ، وهناك من يعارض اختلاط الجنسين معارضة شديدة ، وبعض التربويين جعل الحديث عن التربية المختلطة مرتبطاً بالمجتمع وتقاليده.

قال «رونيه أوبير»: (والحق ، من العبث أن نتحدث عن التربية المختلطة حديثاً مجرداً دونما نظر إلى حال التقاليد العامة من جهة ، وإلى مزاج كل شعب من الشعوب من جهة ثانية. فمثل هذا النظام يستمد قيمته من العادات الاجتماعية ، ومن مدى انطباقها الفعلي معه ، (. . .) وفي المجتمعات التي تنزع إلى التساهل في العلاقات الجنسية ، بل تنظر في شيء من العطف إلى التجارب العاطفية التي تتم فيها قبل الزواج أو خارجه ، قد تنقلب التربية المختلطة إلى مجرد حقل مسبق لهذه التجارب. **ومن الواجب أن نعترف أنها لم تكن حسنة النتائج على أخلاق طلاب الجامعات**). [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٤٦٨ ـ ٤٦٩].

١٣ ـ تصميم الدروس

هناك نماذج كثيرة لتصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها ، ولا يوجد حتى الآن نموذج واحد يعد النموذج الأمثل لتصميم الدروس؛ إذ إنها تتغير على وفق المداخل الكبرى في التدريس ، واستناداً إلى النظرية النفسية والفلسفية التي تنطلق منها المفاهيم والمبادئ المستعملة في النموذج. [القلا ، ناصر ، ١٩٩١ ، ٢/٨].

يرى (lange) أنّ نظام التدريس الجيد يتركز على أربعة أسس رئيسة لا بد أن يقوم بها المدرس ، وهي تحديد أهداف الدرس العامة والخاصة بدقة ، والتقدير المبدئي لمدى ما يعرفه الطلاب من خبرات ، والسير بالتدريس وفق خطوات واضحة يتولى المدرس إعدادها والترتيب لها ، ثم تأتي عملية تقويم كل عناصر العملية التدريسية؛ لكي يعرف المعلم ما حققه الطلاب من أهداف الدرس. [٢٣١ ، ١٩٦٨ ، lange).

إنّ الخطوات العامة التي ذكرها التربويون في تنظيم عملية التدريس أشار إليها علماء المسلمين وحرصوا على تطبيقها. قال العلموي مبيناً ضرورة قيام المدرس بإعداد الدرس ، وتحضيره الذي يتطلب الرجوع إلى محتوى المقرر الدراسي ، والمطالعة لكل ما يتعلق به من مقررات أخرى ليفيد منها ، وتهيئة نفسه لإلقائه: (لا يزال كل منهما مجتهداً في الاشتغال؛ قراءة ومطالعة وتعليقاً ومباحثة ومذاكرة وفكراً وإقراءً وتصنيفاً إن تأهل لهما ، ووظائف الأوراد في كل حال). [العلموي ، ٤١].

أما من حيث أهداف الدرس العامة فقد حرص أولئك العلماء على بيان الهدف الأساس من التعليم والتعلم ، وهو أن يقصد به وجه الله تعالى (النية) ، فهذا الهدف وإن كان يمثل هدفاً تربوياً للتربية الإسلامية إلا أنه يمكن أن يكون هدفاً تعليمياً ، ينبغي على المعلم والمتعلم أن يستحضره في أثناء تعلم وتعليم المواد الدراسية ، والحصص الدرسية ، ومن ثَمَّ يؤثر في سلوكه ، فيزيد من العمل كمياً وكيفياً؛ لأنه عندما يقوم المعلم والمتعلم باستحضار هذا الشعور الداخلي النفسي (النية) دائماً باستمرار العملية التعليمية التعلمية ، فإنه يعلم أنّ كل ما يقوم به إنما هو عبادة ، لقول النبي ﷺ: «**إنما الأعمال بالنيات ، وإنما لكل امرئ ما نوى**». [سبق تخريجه].

(إنّ التربويين عادة ما يميزون بين فئتين من الأهداف؛ فئة الأهداف التربوية ، وفئة الأهداف التعليمية. وتشير الأهداف التربوية إلى الغايات القصوى والتوقعات بعيدة المدى لتوجهات النظام التربوي على المستوى الإنساني ، وتمثل هذه الأهداف موجهات نظرية لتحديد طبيعة المناهج الدراسية ، وهذه الأهداف تحددها لجان خاصة من منظري التربية وساستها. بينما تشير الأهداف التعليمية إلى أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال المواد الدراسية). [النغيمشي ، ٢٠٠٣ ، ١٧].

قال النووي: (ويجب على المعلم أن يقصد بتعليمه وجه الله تعالى (. . .) فيستحضر المعلم في ذهنه كون التعليم آكد العبادات؛ لكون ذلك حاثاً له على تصحيح النية ، ومحرضاً له على صيانته من مكدراته ومكروهاته). [النووي ، ٨٤ ، وينظر: العلموي ، ٢٦].

وتوسع الغزالي والزُّرْنُوجي وغيرهما في بيان الأهداف العامة وتحديدها التي ينبغي أن تكون حاضرة لدى المتعلم. قال الزُّرْنُوجي (وينبغي أن ينوي المتعلم بطلب

العلم؛ رضا الله تعالى ، والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن نفسه ، وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين ، وإبقاء الإسلام ، فإنّ بقاء الإسلام بالعلم ، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل (. . .) وينوي به الشكر على نعمة العقل ، وصحة البدن). [الزُّرْنُوجي ، ٢٧ ، وينظر الغزالي ، ١٠١]. وقال ابن جماعة مبيّناً أهمية معرفة المعلم أهداف التعليم وتحديدها ، بقوله: (أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ، ونشر العلم ، وإحياء الشرع ، ودوام ظهور الحق وخمول الباطل ، ودوام خير الأمة بكثرة علمائها ، واغتنام ثوابهم ، وتحصيل ثواب من ينتهي إليه علمه من بعضهم ، وبركة دعائهم له وترحمهم عليه). [ابن جماعة ، ٥٣ ـ ٥٤].

وأما من حيث التقدير لمدى ما يعرفه المتعلمون من خبرات ، فإنّ ذلك حاصل من خلال تمهيد المعلم للدرس ، وتوجيه بعض الأسئلة ليدرك مدى معرفتهم بالموضوع. فقد بيّن ابن جماعة أنه عند الجلوس للتدريس ، وقبل بدء الدرس يلتفت إلى الحاضرين ، ويخص من يسأله أو يكلمه ، أو يبحث معه في مسألة علمية ، فإذا ما انتهى من المناقشة والبحث والإجابة عن الأسئلة ، فإنه حينئذٍ يبدأ الدرس. (إذا عزم على التدريس (. . .) ثم يجلس على منصة (. . .) وينوي نشر العلم ، وتعلميه ، وبث الفوائد الشرعية ، وتبليغ أحكام الله تعالى (. . .) ويلتفت إلى الحاضرين التفاتاً قصداً بحسب الحاجة ، ويخص من يكلمه أو يسأله ، أو يبحث معه (. . .) أن يقدم على الشروع في البحث والدرس). [ابن جماعة ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٢].

وأما تحضير موضوع الدرس ، وعرضه وبيان الأحكام المتعلقة به ، ومناقشتها والردود على الشبه التي تعتريها ، والتسلسل في ذكر الأفكار الرئيسة ، فلا يذكر فكرة إلا في موضعها من غير تقديم ولا تأخير ، وبيان طريقة التدريس التي يعرض بها المدرس درسه ، والوسائل التي يستعملها ، فقد بيّنها ابن جماعة ، بقوله: (ويصل في درسه ما ينبغي وصله (. . .) ولا يذكر شبهة في الدين في درس ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر ، بل يذكرهما جميعاً أو يدعهما جميعاً (. . .) وينبغي ألا يطيل الدرس تطويلاً يمل ، ولا يقصره تقصيراً يخل (. . .) ولا يبحث في مقام أو يتكلم على فائدة إلا في موضع ذلك ، فلا يقدمه عليه ، ولا يؤخره عنه إلا لمصلحة تقتضي ذلك وترجحه (. . .) أن لا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة ، ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة (. . .) ولا يسرد الكلام سرداً ، بل يرتله ويرتبه ويتمهل

فيه ليفكر فيه هو وسامعه). [ابن جماعة، ٤٥ ـ ٤٦، وينظر: العلموي، ٥٣، ٥٥].

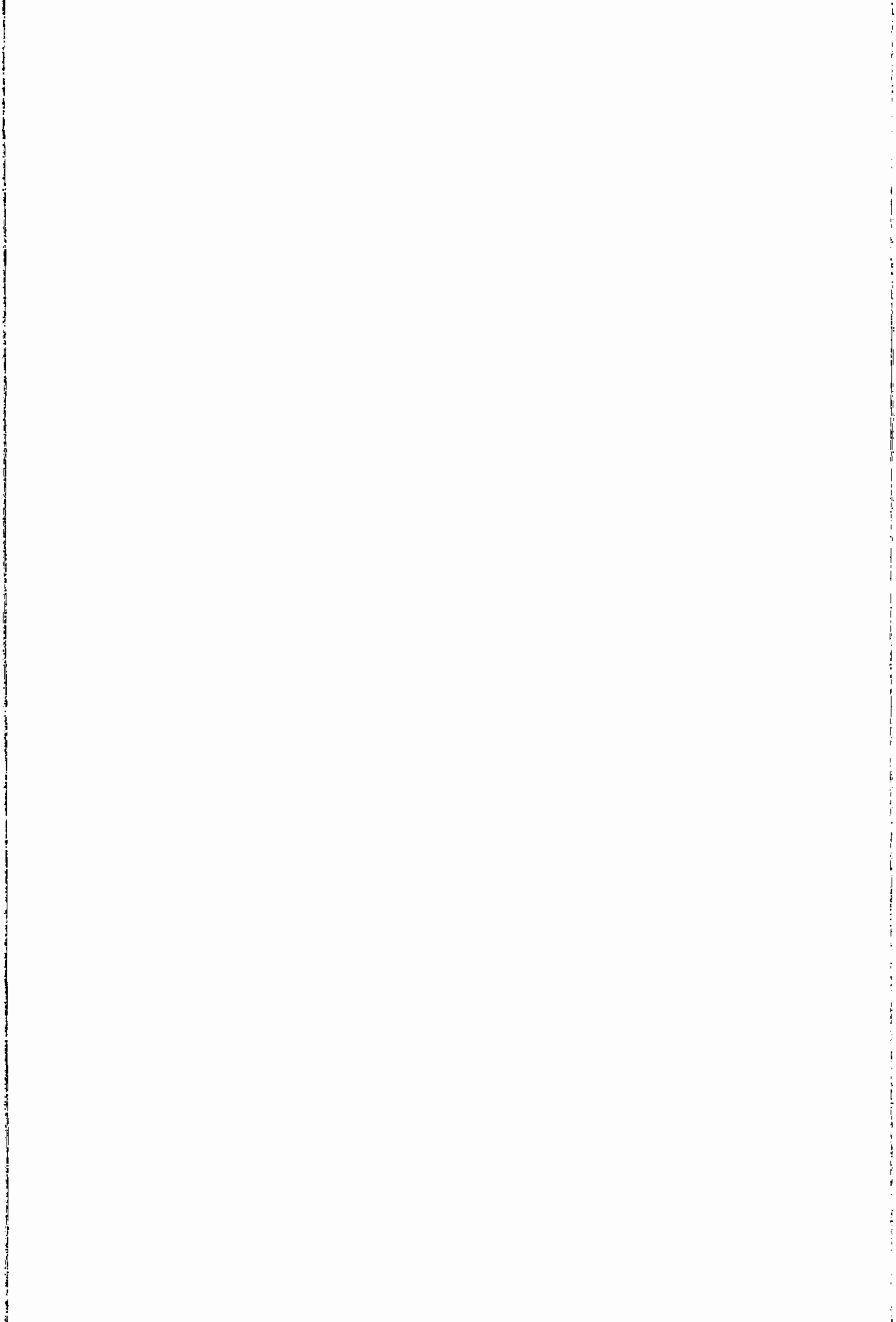
وأما مرحلة التقويم التي نفيد منها في الحكم على مدى إفادة المتعلمين من الدرس، فقد تحدث عنها علماء المسلمين وأولوها اهتماماً كبيراً. قال ابن جماعة مشيراً إلى التقويم النهائي: (وينبغي إن فرغ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، وإعادة ذكر ما أشكل منه، ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم، فمن ظهر استحكام فهمه بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهم تلطف في إعادته له). [ابن جماعة، ٥٩].

ويظهر في عملية التقويم عند علماء المسلمين مراعاة لحال المتعلم والتلطف به؛ إذ الغاية هي التأكد من فهم المتعلم، وتمكنه من العلم، وفي هذا سبق في التقويم تفتقر إليه كثير من الأدبيات التربوية المعاصرة، ولا سيما تلك التي تظهر فيها النزعة التقويمية بهدف الفرز والتصنيف لا التعليم.

١٤ ـ الخاتمة

شكلت إشارة علماء المسلمين إلى جملة من العوامل المؤثرة في التدريس سبقاً للفكر التربوي الإسلامي. فحديثهم عن الأهداف السلوكية ومستوياتها وتحديدها وتكاملها ومسارات النظام التربوي؛ من مدخلات ومعالجة ومخرجات، والتكامل بين عناصر المدخلات من جهة، والأهداف التعليمية السلوكية من جهة أخرى، وحديثهم عن مدرسة المجتمع، ومبادئ التعلم الوظيفي، ودعوتهم المدرس إلى الاهتمام بمعرفة قدرات طلابه وميولهم، وكيفية استثارة دوافعهم وتعزيزهم، وتوفير الجو الاجتماعي الديمقراطي عند إدارة صفه الذي ينبغي أن يسوده التسامح والتعاون والتنافس البنّاء والاحترام المتبادل، وإعداد الدرس والتهيؤ له نفسياً وعلمياً وتربوياً، واهتمامهم بضرورة توافر الكفايات التربوية في المعلم؛ الكفاية العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية، وتركيزهم على المبادئ العامة في الإدارة الصفية والمدرسية، كل تلك العوامل التي أشار إليها علماء المسلمين أو تحدثوا عنها أكدها بالجملة الفكر التربوي والمعاصر.



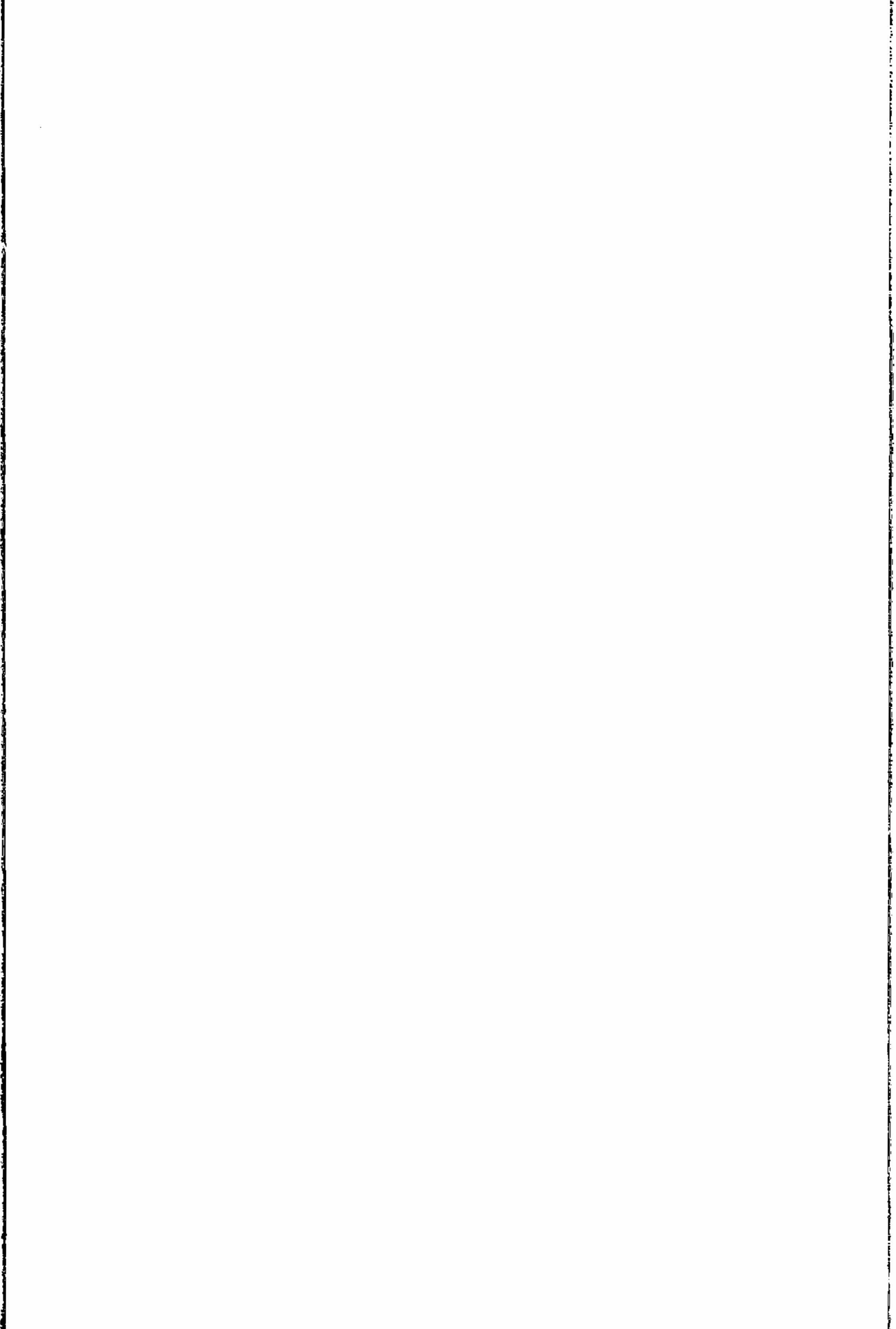


الفصل الخامس

طرائق التدريس عند علماء المسلمين

ويتضمن الفقرات الآتية :

* تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين .
* التصنيف المعتمد في طرائق التدريس عند علماء المسلمين .
* الطرائق العَرْضية .
* العرض بطريقة الاستثارة .
* طريقة الحفظ .
* طريقة التسميع والمراجعة .
* طريقة التكرار .
* طريقة المذاكرة .
* طريقة التلقين .
* طريقة الإلقاء .
* صور الإلقاء .
* الطرائق التفاعلية .
* الطريقة الحوارية .
* شروط الحوار عند علماء المسلمين .
* طريقة المناظرة المطارحة .
* الطرائق الكشفية التنقيبية .
* طريقة التعلم بالتجربة .
* طريقة التعلم الذاتي .
* طريقة التعليم بالمراسلة .
* طريقة التصنيف والصنافات .



طرائق التدريس عند علماء المسلمين

١ ـ مقدمة:

اهتم علماء المسلمين بطرائق التدريس وبيّنوا الأساليب التدريسية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة المواد التعليمية ، وتسهم في تحفيز الطلاب على التواصل والمشاركة ، والسعي إلى تنمية المهارات واكتساب المعارف ، وتمكنهم من العلوم وحفظها والعمل بمقتضاها. وظهرت عنايتهم بذلك من خلال تأكيدهم أهمية وظيفة المعلم في التعليم ، وتِبْيانهم أسلوب التعامل مع الطلبة ، والكيفية المناسبة لإيصال المعلومات ، وإفادتهم من أقوال العلماء والفقهاء ، ولا سيما الذين مارسوا التعليم فترة طويلة من حياتهم في تعليم العلوم الشرعية. [العلموي ، ١٢ ـ ١٤ ، الغزالي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، ٧٦ ، القابسي ، ٤٩ ـ ٥٣ ، النووي ، ٢٠ ـ ٢٥ ، الماوردي ، ٣٠ ـ ٣٣].

ولعل التعرض لمفهوم التدريس وطرائقه عند الباحثين المعاصرين في ميدان التربية والتعليم يشكل تمهيداً منطقياً قبل بيان مدى استعمال علماء المسلمين له. إن مفهوم التدريس لا يقتصر على نقل المعلومات من المعلم إلى أذهان المتعلمين فحسب ، فالتعريفات الحديثة للتدريس تجعل منه نظاماً من الأعمال مخططاً له ، يهدف إلى اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة ، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر هي: المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي ، بالإضافة إلى النشاط اللغوي الذي يمثل وسيلة الاتصال الأساسية إلى جانب وسائل الاتصال العامة. [الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ٢٢ ـ ٢٣].

لقد ذكر التربويون المعاصرون أنّ الاختيار الناجح لطريقة التدريس المحققة

للأهداف المرجوة منها ، يتم في ضوء ثلاثة عناصر أساسية: (**الأول**: يتعلق بالمدرس ذاته ، وبإمكاناته من حيث استطاعته تطبيق وتنفيذ هذه الطريقة التي يختارها. **والثاني**: يتعلق بالطلاب الذين يدرسهم ، وهل تناسبهم هذه الطريقة أم لا؟. **والثالث**: يتعلق بالمادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها ، فما يصلح لدرس في الأدب العربي قد لا يصلح في درس الرياضيات ، وهكذا). [مرسي ، ١٩٨٥ ، ١٨٠].

وأشار علماء المسلمين إلى تلك العناصر التي مرّ الحديث عنها مفصَّلاً في الفصل السابق ، من خلال الكلام عن صفات المعلم وعلاقته بالمتعلمين ، والكفايات التربوية لدى المعلم ، لا سيما الكفاية العلمية والمهنية. ويمكن ذكر بعض أقوال العلماء المتعلقة بتلك العناصر باختصار. قال الغزالي مبيّناً العنصر الأول المتعلق بالمدرس ومهارته في التدريس: (يجب أن يكون المعلم ماهراً في فن يعلمه). [الغزالي ، ٧٧].

وقال الماوردي مبيّناً العنصر الثاني المتعلق بأهمية معرفة المدرس خصائص طلابه: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيه ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر ، مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ٨٠ ، الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ، ٥٨ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١].

وأكد الغزالي ذلك أيضاً بقوله: (ويجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كلف يئس عن التحصيل العلم). [الغزالي ، ٨٠ ـ ٨١].

لقد حثّ علماء المسلمين المعلمين على استخدام طرائق التعليم المناسبة؛ التي تراعي تنوع المتعلمين وقدراتهم من أجل الوصول إلى الهدف المقصود من التعلم ،

قال القابسي: (فينبغي للمعلم أن ينظر فيما هو أصلح لتعلمهم، فليأمرهم به، ويأخذ عليهم فيه). [القابسي، ٢٨٣].

وأكد ابن رشد أهمية اختيار الطرائق التعليمية، وضرورة مراعاتها لقدرات المتعلمين العقلية بقوله: (إن طباع الناس متفاضلة في التصديق، فمنهم من يصدق بالبرهان، ومنهم من يصدق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان (...) ومنهم من يصدق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية (...) وذلك أنه لما كانت شريعتنا هذه الإلهية قد دعت الناس إلى هذه الطرق الثلاث) [ابن رشد، ٣١].

ثم بيّن ابن رشد أن الطرائق المناسبة للتعليم هي التي تحقق مقصد المشرع من التعليم، ثم ذكر مقصود الشرع بقوله: (ينبغي أن تعلم أن مقصود الشرع إنما هو تعليم العلم الحق والعمل الحق) [ابن رشد، ٥٤]، ويقصد ابن رشد بالعلم الحق العلم النافع الذي يثبت الإيمان ويقويه في نفوس المتعلمين، والعمل الحق امتثال الأفعال التي تجلب السعادة، وتجنب الأفعال التي تفيد الشقاء.

لقد أنكر ابن رشد على بعض العلماء سلوكهم الطرائق التعليمية التي لا تحقق المقصود منها، بقوله: (فإذا لم تكن الطرق التي سلكتها الأشعرية ولا غيرهم من أهل النظر هي الطرق المشتركة التي قصد الشارع تعليم الجمهور بها، وهي التي لا يمكن تعليمهم بغيرها) [ابن رشد، ٥٦].

ثم يشير ابن رشد إلى أن الطرق المشتركة هي طرق التعليم الشرعية التي ثبتت في القرآن الكريم، فيستقرئ ألفاظ القرآن الكريم والوقوف عند ظاهرها عامة الناس، ويخوض في تأويلها خواص العلماء، ثم النظر في الموجودات وجعلها وسيلة لاستنباط المجهول، فهو يشير بذلك إلى استنباط المجهول من المعلوم، قال ابن رشد: (إن الشرع أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم) [ابن رشد، ٢٣].

وذكر الغزالي الأسلوب الذي يدرس به المدرس، وطريقته في التدريس بقوله: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات، وتفصيل بما أجمله في الكلام، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة، فإن المعلم إن لم

يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي ، ٨٢].

وقال الماوردي : (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيه ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ٨٠ ، الغزالي: ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ، ٥٨ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١].

ويمكن بيان العلاقة بين التعليم والتدريس عند علماء المسلمين من خلال الحديث عن مؤسسات التعليم عبر التاريخ الإسلامي التي تعددت وشملت صيغاً متنوعة وأشكالاً مختلفة. وقد قسّم التربويون المؤسسات التعليمية إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: وتمتد إلى ما قبل المدارس ، حيث انحصر التعليم في المساجد والكتّاب وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء والمكتبات.

والمرحلة الثانية: ترجع إلى إنشاء المدارس ، حيث بدأ التعليم يأخذ طابعاً رسمياً توجهه الدولة وتشرف عليه ، وتضع له المناهج وتحدد له المضامين وترسم له الغايات. ويرجع إنشاء المدارس إلى عام (٤٤٧ هـ ، ١٠٥٥م) ، ويقال: إن أهل نيسابور هم أول من أنشأ المدارس ، وكان في طليعتها المدرسة البيهقية ، وقيل: إن أول مدرسة أنشئت على يد السلاجقة ، حيث أمر الوزير نظام الملك ببناء المدارس في كل مدينة ، وأنشأ نظامية بغداد سنة (٤٥٩ هـ ، ١٠٦٧ م) ، كما أنشأ مدارس أخرى بأصفهان والبصرة والموصل ، وأمدها بالعلماء والأموال والكتب ، وسميت هذه المدارس بالمدارس النظامية نسبة إليه. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٥٨ ، وينظر: عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ١٥٥].

ويروى أن دمشق كانت أسبق المدن الثلاث: بغداد ، والقاهرة ، والقدس ، إلى تأسيس مدارس خاصة يتلقى فيها علم واحد؛ كفقه الحنفية ، فقد أسس شجاع الدولة

صادر بن عبد الله المدرسة الصادرية للحنفية سنة (٣٩١ هـ). ولم تؤسس المدارس الناصرية أول مدرسة أحدثت في الديار المصرية ، فقد بدأ فيها صلاح الدين سنة (٥٦٦ هـ ، ١١٧١ م). [عبد الغني ، ١٩٩٣ ، ٨٩].

وبعد انتشار المدارس استعمل مفهوم المدرس والتدريس والدارس ، وارتبط المدرس بالدولة التي تكفلت بإدارة المدارس والإشراف عليها ، ووضعت الرواتب السخية للمدرسين. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٦١]. وقد غلب استعمال مفهوم التعليم والمعلم والمتعلم والتعلم ، في فترة ما قبل ظهور المدارس.

وينتج عن ذلك أنّ مفهومي التعليم والتدريس مترادفان ، لهما دلالة واحدة عند علماء المسلمين ، فلم تختلف المدرسة عن المسجد في البناء والوظيفة والغرض. إلا أنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ، إضافة إلى أنّ الطلبة كانوا متفرغين للعلم ، وأن المدرسين كانوا متفرغين للعمل. [عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ١٥٥].

٢ ـ تصنيف طرائق التدريس عند التربويين

لقد اختلف علماء التربية المعاصرون في تقسيم طرائق التدريس وتصنيفها ، حسب شموليتها ، وحداثتها . . . إلخ. ويمكن ذكر بعض هذه التصنيفات باختصار.

أولاً ـ تصنيف (دوكورت): الذي قسم فيه طرائق التدريس إلى قسمين:

١ ـ طرائق مهمتها نقل المعرفة ، وتسمى «**طرائق الإخبار**». وهي تهتم بمحتوى الدرس.

٢ ـ طرائق مهمتها الإفهام في تكوين شخصية المتعلم ، إنماء فكره. وتسمى «**طرائق التكوين**».

ثانياً ـ تصنيف (بيفوتو): الذي صنف فيه الطرائق إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول: طرائق تقريرية ، تقدم المعرفة جاهزة ، وتقسم إلى قسمين:

١ ـ طرائق تلقينية ، تقوم على نقل معرفة مكتملة ليس على المتعلم إلا تلقيها.

٢ ـ طرائق عرْضية ، تقوم على قرن المعرفة المقدمة بعروضٍ عملية تسهل استيعابها ، ولا يكون على المتعلم إلا ملاحظة ما يعرض للاستفادة منه في فهم الأمور النظرية التي تشكل المحتوى المقدم.

الصنف الثاني: طرائق حوارية ، يشترك فيها المعلم مع المتعلم لتحقيق التعلم ، وقد يكون الحوار تقليدياً ، تقدم فيه معارف حددت سابقاً ، ومشاركة المتعلم شكلية ، وقد يكون حقيقياً ، يسهم المتعلم في صنع المعرفة .

الصنف الثالث: طرائق فعالة ، يكون المتعلم أساساً فيها .

وهناك تصنيفات أخرى لطرائق التدريس اعتمدت معايير مختلفة ، تنبع من نظريات التعلم والتدريس التي يأخذ بها صاحب التصنيف ، والفلسفة التربوية التي يؤمن بها ، والغاية المراد الوصول إليها . [بوز ، ٢٠٠٥ ، ١/١٤٨ ـ ١٤٧] .

٣ ـ تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين

من خلال هذه الدراسة يمكن للباحث تصنيف طرائق التَّعليم عند علماء المسلمين وتقسيمها إلى قسمين :

٣/ ١ ـ طرائق التلقي :

وهي الطرائق التي تعتمد في رواية العلم على سماع المعرفة وتلقيها ، فيكون المتعلم سلبياً ، ومجرد متلقٍ للمعرفة ، ولا يسهم في صنعها . ويدخل ضمن هذه الطرائق : السماع والتلقين والإملاء ، والإلقاء بصوره المختلفة ، من الرواية والمحاضرة والوعظ والوصف والقصة . . . إلخ .

قال الغزالي مشيراً إلى هذه الطرائق جملة ، من خلال تصريحه بالسماع الذي يعدّ عنصراً أساسياً فيها : (التعلم عند العلماء بالسماع في أمور دينهم ودنياهم ، وهذا لا يحصل إلا بمحبة العلماء والاختلاط معهم ، والمجالسة والاستفسار منهم) . [الغزالي ، ٦٤] . ويلاحظ أنّ الإخبار يشكل جوهر هذه الطرائق؛ إذ وظيفة المعلم إخبار المتعلم بمعارف ليس له فيها إلا السماع .

٣/ ٢ ـ طرائق المناقشة :

وهي الطرائق التي تعتمد في رواية العلم وتلقيه على المشاورة والحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم . ويكون المتعلم مشاركاً حقيقياً في صنع المعرفة وبنائها وبمساعدة المعلم . ويندرج تحت هذه الطرائق : المناظرة والمطارحة والحوار والاستقراء والاستنتاج . . . إلخ .

وهذا التصنيف يشبه تصنيف دوكورت وبيفوتو ، من حيث اعتماده على معيار أسلوب التعامل مع المعرفة (وليس نوع المعرفة) ، أي: الطريقة المستخدمة في إيصال المعرفة للمتعلم؛ إذ يتم إكساب المعرفة للمتعلمين بطريقة التلقين أو الإلقاء أو الحوار أو المناظرة. . . إلخ.

٤ ـ التَّصنيف المعتمد في طرائق التَّدريس عند علماء المسلمين

يعتمد الباحث في هذا الفصل تصنيف إدوين فنتون الذي قسم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق:

١ ـ **الطرائق العَرْضية**: التي تعتمد على إعطاء المثيرات للتلاميذ؛ كالإلقاء والمحاضرة ، والعروض ، والوسائل السمعية والبصرية ، وأحياناً طرائق الاستقراء والاستنتاج ، وما يجمع بينهما.

٢ ـ **الطرائق التفاعلية**: القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم ، والتي تعتمد على المناقشة الموجهة.

٣ ـ **الطرائق الكشفية التنقيبية**: التي تقوم على النشاط الذاتي للمتعلم وما يبذله من جهد ذاتي في كشف المعلومات الجديدة من دون أن يعطى إيحاءات وتلميحات كثيرة. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٦ ، ينظر: القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١١].

وسبب اختيار تصنيف (فنتون) هو شموليته لجميع طرائق التدريس التي ذكرها علماء المسلمين من ناحية ، وتطابق كثير من آرائه حول هذه الطرائق مع آراء علماء المسلمين من جهة أخرى. فقد أكد (إودين فنتون) ضرورة تنويع طرائق التدريس داخل الحجرة التعليمية. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٧٠] ، وهذا ما ذكره الغزالي وغيره ، قال الغزالي: (ولا بد من المذاكرة والمطارحة والمناظرة ، والمشاورة). [الغزالي: ١١٧ ، وينظر: الزرنوجي ، ٧٥].

وسيأتي في ثنايا البحث أدلة عديدة تؤيد سبب هذا الاختيار.

ومن خلال اعتماد الباحث طريقة أدوين فنتون في تصنيف الطرائق التعليمية ، فإنه عمل جاهداً على تصنيف طرائق التعليم عند علماء المسلمين وفق هذا التصنيف ، وفيما يأتي عرض لهذه الطرائق.

٥ ـ الطرائق العَرْضية

ويندرج تحتها طرائق كثيرة ، ذكرها علماء المسلمين ، يمكن بيانها بإيجاز فيما يأتي :

٥/ ١ ـ العرض بطريقة الاستثارة :

قدَّم العلموي لطرائق العرض بسؤال مهم يحقق عنصر الإثارة لدى المتعلم ، حيث يبدأ الموضوع الذي يريد عرضه بسؤال رئيس ، ثم يذكر آراء العلماء ويناقشها ، ثم يبين الرأي الراجح منها بأدلة علمية . والعرض للموضوع بهذه الطريقة يقرب الفهم للأذهان .

قال العلموي : (وقد اختلف في آيات الصفات وأخبارها هل يخاض فيها بالتأويل أم لا؟ فقال قائلون : تؤوّل على ما يليق بها ، وهو مذهب الخلف وهو أشهر المذهبين للمتكلمين . وقال آخرون : لا تؤوّل ، بل يمسك عن الكلام في معناها ، ويوكل علمها إلى الله تعالى ، ويعتقد مع ذلك تنزيه الله وانتفاء صفات الحادث . فيقال : نؤمن بأنَّ الرحمن على العرش استوى ولا نعلم حقيقة معنى ذلك . والمراد : أنا نعتقد أنّ الله ليس كمثله شيء ، وأنه منزه عن الحلول ، وهذا مذهب السلف وجماهيرهم وهو الأسلم؛ إذ لا يطالب الإنسان بالخوض في ذلك ، فإذا اعتقد التنزيه فلا حاجة إلى الخوض والمخاطرة . [العلموي ، ٢١ ، ينظر : النووي ، ٦٥] .

لقد أكد كينث هوفر ضرورة التخطيط للمحاضرة وعرض المحتوى بشكل جيد ومثير للطلبة ، حيث تعاني طرائق العرض من عدم تقبل الطلبة لها بسبب عدم التمكن والإتقان لأساليب المحاضرة الجيدة . [هوفر ، د. ت ، ١٨٩ ـ ١٩٠] .

ويلاحظ أنّ ما ذكره (هوفر) عن العرض يتوافق إلى حد كبير مع العلموي ، حيث يؤكدان ضرورة جذب المستمع والمحافظة على تركيزه وانتباهه من خلال العرض بطريقة مناسبة ورتيبة ، وفي ذلك يقول بشارة : (إن استيعاب المعارف عن طريق السمع يعدّ من وجهة نظر نفسية عملاً معقداً ، فالمستمع يعتمد على وظائف نفيسة عالية : كالتصور والتخيل والتفكير بعيداً عن مساعدة الحواس المباشرة والإدراك الحسي المباشر) . [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٨] .

٥/ ٢ ـ طريقة الحفظ :

يعد الحفظ والاحتفاظ بالمعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلمون من خلال

العملية التعليمية من أهم الأهداف التربوية؛ التي يسعى المربون إلى تحقيقها عند المتعلمين في المراحل الدراسية كافة. وقد سعى علماء المسلمين بوسائل كثيرة إلى مساعدة المتعلم في حفظ كل ما يتعلمه منهم، قال ابن سحنون: (ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها (...) وإن قرأ الصبي القرآن في المصحف وعرف حروفه وأقام إعرابه وجبت الختمة، وإن لم يقرأه ظاهراً؛ لأنه قلَّ صبي يستظهر القرآن أول مرة). [ابن سحنون، ٣١٤ ـ ٣١٥، ينظر: المغراوي، ٩٨].

وقال الغزالي مبيّناً أهمية الحفظ: (أحسن العلم ما يحفظ من أفواه الرجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون، ويقولون أحسن ما يحفظون). [الغزالي، ١٠٦، وينظر: القابسي، ٢٤٥ ـ ٢٤٦]. وتحدث الزُّرْنُوجي عن الحفظ بوصفه عملية ملازمة للتعلم، وبيّن أنّ ما يتعلمه المتعلم يجب أن يحفظه، وبمقدار حفظه وفهمه ينمو تعلمه. وأوصى المتعلم بأن يتدرج في الحفظ، فيحفظ كل يوم شيئاً يسيراً يقدر عليه. قال الزُّرْنُوجي: (ووصى الصدر الشهيد حسام الدين ابنه شمس الدين أن يحفظ كل يوم شيئاً يسيراً من العلم والحكمة، فإنه عن قريب يكون كثيراً). [الزُّرْنُوجي، ٩٥].

وأرشد الزُّرْنُوجي المتعلم إلى عدم حفظ شيء جديد حتى يمكّن الحفظ السابق؛ إذ إنَّ تثبيت الحفظ السابق يسهل عملية الحفظ اللاحق. وذكر في ذلك شعراً عن بعض المشايخ. [العلي، ٢٠٠٨، ١٣٣، ينظر: الزُّرْنُوجي، ٦٩].

وتحدث ابن خلدون عن أثر الحفظ وجودته في حصول الملكة وإجادتها عند المتعلم، وجعل لكمية المحفوظ وجودته تأثيراً في إتقان التعلم بقوله: (لا بد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ (...) وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسخ على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها) [ابن خلدون، ١٣١٨].

لقد ذكر علماء المسلمين جملة من العوامل التي تساعد المتعلم على الحفظ؛ كالعوامل العقلية والانفعالية والجسمية والمهارية (الأنشطة)، والتعلم في الصغر، قال ابن خلدون: (إن التعليم من الصغر أشد رسوخاً، وهو أصل لما بعده؛ لأن

السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه) [ابن خلدون ، ١٢٨٨].

ومن العوامل العقلية والانفعالية ذكروا قراءة القرآن والصلاة وقلة الذنوب ، ومن الجسمية تحدثوا عن بعض الأغذية التي تعين المتعلم على الحفظ؛ كالعسل والزبيب ، ومن العوامل المهارية الاستمرار والاجتهاد في طلب العلم ، وتكرار الدروس وتدوينها ، واغتنام تحصيل العلم وقت الفراغ وحال النشاط ، وقلة شواغل الدنيا. [الغزالي ، ١١٢ ، الزرنوجي ، ٦٢ ، النووي ، ١٠٧ ـ ١٠٨ ابن جماعة ، ٧٦ ـ ٧٩ ، العلموي ، ٥٨ ، ٧٣ ، ٧٤].

وقال الغزالي: (ويجب عليه أن يستعمل ما يجلب الذكاء ، ويدفع النسيان والكسلان ، فإنّ زوال العلم بالنسيان ، وأصل النسيان بالعصيان). [الغزالي ، ١١٢]. وقال الغزالي أيضاً: (وأقوى أسباب الحفظ الجدّ والمواظبة وتقليل الغذاء وصلاة الليل ، وقراءة القرآن نظراً). [الغزالي ، ١١٤ وينظر: الزُّرْنُوجي ، ١٠٢ ، والعلموي ، ٧٣]. وقال الزُّرْنُوجي: (والسواك وشرب العسل ، وأكل إحدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق يورث الحفظ (. . .) وأكل ما يقلل البلغم والرطوبات يزيد في الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٣ ـ ١٠٤].

وقال الزُّرْنُوجي مبيناً أسباب النسيان: (وأما ما يورث النسيان فالمعاصي وكثرة الذنوب والهموم ، والأحزان في أمور الدنيا ، وكثرة الأشغال والعلائق). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤]. وبيّن الزُّرْنُوجي أن الفهم مؤثر في الحفظ فقال: (ولا يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه ، فإنه يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨]. وقال العلموي: (استعن على الحفظ بقلة الذنوب). [العلموي ، ١٣]. وقال أيضاً: (من أكثر من المذاكرة بالعلم لم ينس ما علمه). [العلموي ، ٧٩].

وذكر الماوردي أسباباً كثيرة للنسيان: كالتقصير بقلة متابعة الدروس ، والإهمال في مراجعتها ، والحفظ من غير فهم ، وبيّن علاجها ، فقال: (فينبغي لمن بلي به أن يستدرك تقصيره بكثرة الدرس ، ويوقظ غفلته بإدامة النظر ، فقد قيل: لن يدرك العلم من لا يطيل درسه ويكد نفسه). [الماوردي ، ٣٩ ـ ٤٠].

ثم ذكر أهمية ربط الفهم بالحفظ ، وأن المتعلم الذي يحفظ من غير فهم ولا تصور لما يحفظه ، فإنه يصير حافظاً لألفاظ المعاني ، وحينئذ يعترضه النسيان ، وذكر ضرورة تقييد العلم بالكتابة التي تعين على الحفظ ، فقال: (وربما اعتمد على

حفظه وتصور وأغفل تقييد العلم في كتبه ، ثقة بما استقر في ذهنه ، وهذا خطأ منه؛ لأن الشك معترض والنسيان طارئ). [الماوردي ، ٤٠ ، ينظر: ابن خلدون ، ١٢٣١].

وأرجع الماوردي النسيان الطارئ إلى أمرين: (شبهة تعترض المعنى فتمنع من تصوره ، وتدفع عن إدراك حقيقته ، فينبغي أن يزيل تلك الشبهة عن نفسه بالسؤال والنظر ليصل إلى تصور المعنى ، وأفكار تعارض الخاطر فتذهل عن تصور المعنى ، وهذا سبب قلّما يعرى منه أحد ، ولا سيما من انبسطت آماله واتسعت أمانيه ، وقد يقل فيمن لم يكن له في غير العلم إرب ، ولا فيما سواه همة). [الماوردي ، ٤٠].

ويرى الماوردي أيضاً أنّ الاقتصاد في التعليم يحد من النسيان وتداخل المعلومات ، ونقل في ذلك قول أحد الحكماء: (إنّ لهذه القلوب تنافراً كتنافر الوحش ، فتألّفوها بالاقتصاد في التعليم والتوسط في التقديم ، لتحسين طاعتها ويدوم نشاطها). [الماوردي ، ٤٠ ـ ٤١].

٥/٣ ـ طريقة التسميع والمراجعة:

وبمقتضى هذه الطريقة يعيد المتعلم ما تعلمه من مفاهيم أو خبرات بهدف إبقاء الصورة الذهنية لهذه المفاهيم. وفي أثناء المراجعة يناقش المتعلم المعلومات ويتأملها ، ويكون ذلك حينئذٍ داعياً له لكشف خطئه ، والعمل على تصحيحه.

والهدف الأساس للمراجعة والتسميع الحدُّ من تأثير النسيان في المعلومات والخبرات والحقائق؛ التي حصل عليها المتعلم ، بالإضافة إلى مساعدة المتعلم بالتعرف على الأفكار والخبرات والمفاهيم التي أخفق في تعلمها سابقاً. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ٦٨]. ويرى (هوفر) أنّ المراجعة تولد نظرة جديدة إلى الموضوع أو المشكلة من زاوية جديدة ، وهي تقنية تنطوي على الأخذ بيد الطالب لتطبيق الأمور التي تعلمها في البداية على مواقف ذات صلة بها. [هوفر ، د. ت ، ١٩٥]. والمراجعة الجيدة المنتظمة تولد قدراً كبيراً من الحماسة والنشاط الخلاق والمبدع في الطلاب. [هوفر ، د. ت ، ١٩٩].

ويرى التربويون المعاصرون أنّ هناك أنماطاً كثيرة فعّالة للمراجعة ، ومنها:

٥/٣/ ١ـ المراجعة الفورية:

وتتم من خلال قراءة المتعلم لموضوع الدرس مباشرة بعد الانتهاء منه ، والفائدة

التي يحصل عليها المتعلم من خلال هذا النمط معرفة ما تم تعلمه ، وتثبيته في الذاكرة ، ومعرفة ما تم نسيانه للعودة إليه وتعلمه من جديد. لقد أكد النووي وابن جماعة أهمية المراجعة الفورية للدرس بعد الانتهاء منه ، قال النووي : (وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم ، أمرهم بإعادته ليرى حفظهم له). [النووي ، ٨٦ ، ٩٨].

وقال ابن جماعة : (وينبغي للشيخ أن يأمر الطلبة بالمرافقة في الدروس (. . .) وبإعادة الشرح بعد فراغه فيما بينهم ، ليثبت في أذهانهم ، ويرسخ في أفهامهم). [ابن جماعة ، ٦٠]. وقال أيضاً : (وينبغي أن يتذاكر مواظبو مجلس الشيخ (. . .) ، وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرق أذهانهم وتشتت خواطرهم وشذوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم). [ابن جماعة ، ١٣٤ ـ ١٣٥]. وقال العلموي : (ويعيدوا كلام الشيخ فيما بينهم ، وينبغي الإسراع بها بعد القيام من المجلس قبل تفرق الأذهان وتشتت الخواطر). [العلموي ، ٧٩].

٥/ ٣/ ٢ـ المراجعة اللاحقة :

وتتضمن عودة المتعلم إلى الموضوعات والمعلومات التي تم اكتسابها وتعلمها بعد فترة من الزمن ، من أجل تلافي نسيانها الذي قد يلحق بالمتعلم ، ولو طبق المراجعة الفورية. وقد أشار النووي أيضاً إلى ذلك بقوله : (وينبغي أن يحرضهم على الاشتغال في كل وقت ، ويطالبهم في أوقات بإعادة محفوظاتهم ، ويسألهم عما ذكره لهم من مهمات. [النووي ، ٩٣].

وطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم إعادة الدرس كثيراً بعد حفظه بقوله : (وينبغي أن يُعَلِّق [يدون] السَّبْق بعد الضبط ، والإعادة كثيراً ، فإنه نافع جداً). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

وقد حدد الغزالي مقدار الإعادة بما يتناسب مع نمو المتعلم ، وقدرته على الحفظ فقال : (وأما قدر السبق فينبغي للمبتدئ : أن يكون قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرة أو مرتين (. . .) قال حماد أستاذ أبي حنيفة في ذلك :

اخْدُمِ العلمَ خدمةَ المستفيدِ وأدمْ درسَه بفعلٍ حميدِ
وإذا ما حفِظتَ شيئاً أعدْه ثم أكّدْه غايةَ التأكيدِ

[الغزالي ، ١١٦].

ويرى علماء النفس أنّ أفضل وقت للمراجعة هو نصف ساعة قبل النوم؛ لأن ما تم تعلمه لهذه الفترة يبقى في الشعور قبل النوم واللاشعور عند النوم. [زيتون والعبد الله ، ٢٠٠٨ ، ٧٥]. وأكد ذلك الزُّرْنُوجي فقال: (ولا بد لطالب العلم من المواظبة على الدرس ، والتكرار في أول الليل وآخره). [الزُّرْنُوجي ، ٥٣].

وكذلك ابن جماعة بقوله: (وأجود الأوقات للحفظ الأسحار ، وللبحث الإبكار ، وللكتابة وسط النهار ، وللمطالعة والمذاكرة الليل). [ابن جماعة ، ٧٦ ، العلموي ، ٧٤].

ويلاحظ أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول المراجعة وأهميتها قد نبه عليه (آلان أميل شارتيه / ١٨٦٨ ـ ١٩٥١ م) الذي يرى أنّ اكتساب المعرفة إنما يتم عن طريق الخبرة الشخصية المتكررة ، وأن مراجعة المعلومات ، وتكرارها من الأمور المهمة في عملية التربية والتعليم. [الأنسي ، باقارشي ، ١٩٩٩ ، ٢٤٣].

٥/ ٤ ـ طريقة التكرار:

لقد بيّن علماء المسلمين أهمية التكرار في العملية التعليمية ، ومتطلباته الواجب توافرها؛ لكي يؤتي ثماره ونتائجه التربوية ووظائفه ، ويمكن بيان هذه الأمور فيما يأتي. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٢٥ ـ ١٢٩].

٥/ ٤/ ١ ـ متطلبات التكرار:

ينبغي توافر جملة من الأمور قبل عملية التكرار ، وفي أثنائه من أجل أن يحقق أهدافه التربوية ، ذكرها علماء المسلمين ، يمكن بيانها باختصار من خلال الفقرات الآتية:

٥/٤/١/١ـ التكرار في أثناء نشاط المتعلم:

ينصح علماء المسلمين المتعلم ألا يقوم بالدرس وتكراره إلا حينما يتمتع بقوة ونشاط ، ويتحين الأوقات المناسبة التي يكون فيها المتعلم نشيطاً وقادراً على التكرار؛ لأنه عمل مجهد ، يحتاج إلى نشاط ليحسن القيام به. قال الزُّرْنُوجي: (لأن الدرس والتكرار ينبغي أن يكونا بقوة ونشاط). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. وقال النووي: (وينبغي أن يغتنم التحصيل في وقت الفراغ والنشاط). [النووي ، ١٠٩].

٢/١/٤/٥ ـ ربط كمية التكرار بقدرة المتعلم:

طلب علماء المسلمين من المتعلم أن يوازن بين كمية السَّبْق ومقداره ، وقدرته على حفظه وتكراره ، فطلبوا منه أن يأخذ الكمية التي يقدر على حفظها من الدرس ، ومن ثَمَّ قدرته على تكرارها بلا مشقة ، وأن يقدر لنفسه حداً معيناً للتكرار يستطيع أن يقوم به ، ومن ثمَّ يصل إلى الهدف منه. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يعدَّ ويقدّر لنفسه تقديراً في التكرار ، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ). [الزُّرْنُوجي ، ٨١ ـ ٨٢].

وينبغي على المتعلم ألا يكلف نفسه من التكرار ما لا يستطيع فعله. قال الزُّرْنُوجي: (ولا يجهد نفسه جهداً ، ولا يضعف النفس حتى ينقطع عن العمل ، بل يستعمل الرفق في ذلك). [الزُّرْنُوجي ، ٥٤]. وربط الغزالي وغيره كمية الدرس بقدرة المتعلم على حفظه وتكراره ، مراعياً بذلك الفروق بين المتعلمين ، قال الغزالي: (وأما قدْر السَّبْق فينبغي للمبتدئ أن يكون قدْر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرة أو مرتين ويزيد كلمة؛ بمقدار ما حصل حفظه بلا مشقة ، قيل: السَّبْق حرف والتكرار ألف). [الغزالي ، ١١٦ ، ينظر: الزُّرْنُوجي ، ٦٧ ، ابن خلدون ، ١٢٣١].

٣/١/٤/٥ ـ فهم الدرس قبل تكراره:

طلب علماء المسلمين من المتعلم أن لا يكتب الدرس أو يكرره قبل فهمه؛ لأن التكرار من غيرِ فهم لا ينفع ولا يحفظ ، وإذا ما حفظ فإنه لا يدوم. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي أن يُعلِّق السَّبْق بعد الضبط والإعادة كثيراً ، فإنه نافع جداً ، ولا يكتب شيئاً لا يفهمه ، فإنه يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة ، ويضيع الوقت). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

لقد أكد النووي أموراً مهمة ، لا بدَّ أن ترافق طريقة التكرار حتى تؤتي ثمارها ، كتقريب المفهوم من أذهان المتعلمين من خلال التكرار ، وذلك من خلال تقديم المعلم المفهوم بأسلوب جديد يختلف عن المرة الأولى التي قدم بها ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، فمنهم من يحتاج إلى تكرار المادة المدروسة مرة واحدة ، ومنهم من يحتاج إلى التكرار أكثر من ذلك ، كما يتبين أنّ لهذا التكرار أنماطاً: فقد يكتفي المعلم بتكرار المفهوم بالتلميح والإشارة إليه ، أو يحتاج إلى إعادة المفهوم بالعبارة الصريحة الواضحة مرة أخرى ، ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه.

قال النووي: (وينبغي أن يكون باذلاً وسعه في تفهيم وتقريب الفائدة إلى أذهانهم، حرصاً على هدايتهم، ويُفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه، فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يقصر به عما يتحمله بلا مشقة، ويخاطب كل واحد على قدر درجته، وبحسب فهمه وهمته، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهماًمحققاً، ويوضح العبارة لغيره، ويكررهما لمن لا يحفظهما، فإن جهل دليل بعضها ذكره له، ويذكر الدلائل لمحتملها). [النووي، ٨٨].

وقال أيضاً: (وإذا ذكر لهم درساً تحرى تفهيمهم بأيسر الطرق (. . .) ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه، إلا إذا وثق بأن جميع الحاضرين يفهمون بدون ذلك، وإذا لم يصل البيان إلا بالتصريح بعبارة يستحيي في العادة من ذكرها فليذكرها بصريح اسمها، ولا يمنعه الحياء ومراعاة الأدب من ذلك، فإن إيضاحها أهم من ذلك). [النووي، ٩٣].

٥/٤/١/٤ـ استمرار التكرار:

ينصح علماء المسلمين المتعلم بأن يستمر في تكرار دروسه، ولا سيما القرآن، ويتعاهده بالتلاوة وتكرارها كي لا ينسى. [القابسي، ٢٤٥]؛ لأن في الاستمرار المحافظة على العلم وتنميته، وضمان عدم نسيانه. وقال الزُّرْنُوجي: (وليكرر وليذاكر ولا يكسل، وليس لصحيح البدن والعقل عذر في ترك التعلم والتفقه). [الزُّرْنُوجي، ٧٦]. وقال أيضاً: (السَّبْق حرف والتكرار ألف). [الزُّرْنُوجي، ٦٧]. وقال النووي: (ويعتني بتصحيح درسه الذي يحفظه (. . .) ثم بعد ذلك يكرره مرات ليرسخ رسوخاً متأكداً). [النووي، ١١٠]. وقال ابن جماعة: (ويكرر عليه بعد حفظه تكراراً جيداً). [ابن جماعة، ١١٧].

وطلب أولئك العلماء من المعلم أن يعيد ويكرر للطالب حسب حاجته. قال النووي: (ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه). [النووي، ٩٢]. وقال ابن جماعة: (ويعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً). [ابن جماعة، ٦٠]. وقال ابن خلدون: (والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال (. . .) ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة) [ابن خلدون، ط دار الكتاب العربي: ٥٤٤].

٥/٤/١/٥ـ تنظيم التكرار:

لكي يساعد التكرار على الفهم والحفظ ينبغ أن يكون منظماً على فترات زمنية

مناسبة ومتقاربة. ومن ثَمَّ فإنّ تكرار مادة الحفظ ، ومراجعتها في فترات متفاوتة يساعد على تثبيت المعلومات ، وعدم نسيانها. [همام ، ١٩٨٤ ، ١١]. لقد وضع الغزالي والزُّرْنُوجي للمتعلم خطة لتنظيم التكرار من أجل حفظ المعلومات ، واسترجاعها عند الحاجة ، تمثلت في تكرار الدرس ضمن فترات محددة ، فطلب من المتعلم أن يكثر من تكرار الدرس الذي تعلمه المتعلم اليوم أكثر من الدرس الذي أخذه بالأمس؛ لأن السَّبْق الأحدث يحتاج إلى تثبيته وتقويته أكثر من الأقدم.

قال الغزالي: (ويكرر سبق الأمس خمس مرات ، وسبق اليوم قبل الأمس أربع مرات ، وهكذا إلى واحد ، ويجب عليه أن يكرر كثيراً بعد الحفظ ، فإنه نافع جداً). [الغزالي ، ١١٦ ، ينظر الزُّرْنُوجي ، ٦٧]. وقال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يكرر سَبْق الأمس خمس مرات ، وسبْق اليوم الذي قبل الأمس أربع مرات ، والسّبْق الذي قبله ثلاث مرات ، والذي قبله اثنين والذي قبله مرة واحدة ، فهذا أدعى إلى الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. فيلاحظ من النصوص السابقة التأكيد على ضرورة زيادة مرات التكرار بعد الحفظ ، وتنظيم عملية التكرار ، بحيث ينقص الطالب من تكرار الدرس كلما مضى زمن أطول على تحصيل الطالب الدرس.

لقد بيّن التربويون المعاصرون أهمية تنظيم التكرار ، قال منصور: (فتنظيم التكرار لا يقل أهمية عن التكرار نفسه (. . .) فإنّ المعلومات المتكررة يتم تذكرها جيداً ، ويعاد فهمها من جديد ، وبالتالي يؤدي التكرار إلى التثبت والتجديد ، وإعادة البناء). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٨ ـ ٦٩].

٥/٤/١/٦ ـ أوقات التكرار:

تحدث علماء المسلمين عن أفضل أوقات التكرار ، وجعلوها ما بين العشاءين: المغرب والعشاء ، ووقت السحر ، أي: آخر الليل قبيل الفجر ، فإنّ في هذه الأوقات بركة وسكينة. قال الزُّرْنُوجي: (ويجب على المتعلم مواظبة الدرس ، والتكرار في أول الليل وآخره ، فإنّ ما بين العشاءين ، ووقت السحر وقت مبارك). [الغزالي ، ١١٠ ، ينظر ، الزُّرْنُوجي ، ٥٣ ، النووي ، ١١٠ ـ ١١١ ، ابن جماعة ، ٧٦ ، العلموي ، ٧٤].

٥/٤/١/٧ ـ الاقتصاد في الصوت في أثناء التكرار:

يطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم عند تكراره الدرس أن يكون معتدلاً بصوته فلا

يخافت به ، بحيث لا يسمع نفسه ، ولا يجهر به جهراً يجهد نفسه ، لكي لا يتعب ، ومن ثَمَّ ينقطع عن التكرار. وأن يكون التكرار بصوت معتدل بين الجهر والمخافتة. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي ألا يعتاد المخافتة في التكرار؛ لأن الدرس والتكرار ينبغي أن يكونا بقوة ونشاط ، ولا يجهر جهراً شديداً ، يجهد نفسه كيلا ينقطع عن التكرار فـ: (**خير الأمور أوسطها**)[1]. [الزُّرْنُوجي ، ٨٢].

٥/ ٤/ ٢ ـ وظائف التكرار:

أشار علماء المسلمين إلى أهم وظائف التكرار التي تمثلت في فهم المعلومات وحفظها وتثبيتها؛ إذ إنّ التكرار يثير تفكير المتعلم إلى أشياء لم تكن في حسبانه قبل التكرار ، فيكون ذلك دافعاً له على تأملها وفهمها. قال الزُّرْنُوجي: (إذا قلّ السَّبْق وكثر التكرار والتأمل يُدرك ويُفهم). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

ويساعد التكرار في حفظ المعلومات ، وتثبيتها. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يكرر سبق الأمس خمس مرات (. . .) فهذا أدعى إلى الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢ ، وينظر الغزالي ، ١١٦ ، العلموي ، ٥١].

ويلاحظ مما سبق أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول أهمية التكرار ومتطلباته ، ووظائفه قد أشار إليه التربويون المعاصرون ، ونادت به التربية الحديثة. قال منصور: (يؤدي التكرار دوراً هاماً في عملية التذكر (. . .) وأَمْرٌ لا بدَّ منه لاستكمال مهمة الاستيعاب الشامل والمتعدد المستويات للمواد الدراسية (. . .) فإنّ المعلومات المتكررة يتم تذكرها جيداً ، ويعاد فهمها من جديد ، وبالتالي يعين التكرار على التثبت والتجديد ، وإعادة البناء) [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٨ ـ ٦٩].

وقال كلاين: (إنّ هذه العملية التي تدعى التكرار ، تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة ، وللتكرار وظيفتان رئيسيتان (. . .) أولاً: أنها تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة لا تُنسى. ثانياً: توفر الفرصة لجعل المعلومات أكثر معنى (. . .) وبعبارة أخرى: كلما ازداد تكرار ذكرى ، تزداد الفرص في أنّ الذكرى ستستعاد في وقت

---

(١) «خير الأمور أوسطها» حديث للنبي ﷺ ، مروي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، أخرجه المكي في «العجالة في الأحاديث المسلسلة» ، ١/ ٧٣. وقال عنه العجلوني في (كشف الخفاء) ١/ ٤٦٩ : قال ابن الغرس: ضعيف ، وقال في (المقاصد): رواه ابن سمعان في (ذيل تاريخ بغداد) بسند مجهول عن علي مرفوعاً ، وللديلمي بلا سند.

لاحق) [كلاين، ٢٠٠٣، ٢/ ٦٧٤ ـ ٦٧٥]. ويرى (آلان ـ أميل شارتيه) (١٨٦٨ ـ ١٩٥١ م) أنّ اكتساب المعرفة إنما يتم عن طريق الخبرة الشخصية المتكررة، وأن مراجعة المعلومات، وتكرارها من الأمور المهمة في عملية التربية والتعليم. [الأنسي، باقارش: ١٩٩٩، ٢٤٣].

٥/ ٥ ـ طريقة المذاكرة

المذاكرة مأخوذة من ذَكَرَ الشيء، ذِكْراً، وذُكْراً، وذُكْراً، وذِكْرى، وتذكاراً: أي: حفظه، واستحضره، وجرى على لسانه بعد نسيانه. ذاكَرَه في الأمر: كالمه فيه، وخاض في حديثه. تذاكروا في الأمر: تفاوضوا فيه. [أنيس، وآخرون، ١٩٩٠، ٣١٣]. والمذاكرة هي: (التداول والمراجعة بين الطالب وكتابه). [العطا، ١٩٩٨، ٧٠]. لقد أكد علماء النفس أهمية المذاكرة؛ لأنها جهد يبذله الطالب للتفكير والتحليل والتقليب والموازنة، وعلى قدر جهده يزداد فهمه ويثبت. [راجح، د. ت، ٢٧٧].

اهتم علماء المسلمين بالمذاكرة وجعلوها من أهم طرائق التعليم والتعلم، التي يجب على المعلم والمتعلم أن يأخذ بها ويداوم عليها. قال الغزالي: (ولا بد من المذاكرة والمطارحة والمناظرة والمشاورة لإظهار الحق، وفائدة المطارحة والمناظرة. أقوى من فائدة مجرد التكرار...). [الغزالي: ١١٧، ينظر: مسكويه، ٧٠، الزُّرْنُوجي، ٧٠، النووي، ٤٨، ابن جماعة. ١٣٣ ـ ١٣٤، العلموي، ٧٤، ٧٩].

ووسع علماء المسلمين من مفهوم المذاكرة، فلم يحصروها في الطالب وكتابه، بل ذكروا أنها يمكن أن تكون بين الطالب وطالب آخر، أو بين المعلم والطلاب، أو بين المعلمين. أما كونها بين الطلاب فقد بيّنوا ذلك حينما تحدثوا عن خصائص الطلاب الذين يشتركون في المذاكرة، قال الزُّرْنُوجي: (وإياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع، فإنّ الطبيعة متسربة، والأخلاق متعدية، والمجاورة مؤثرة). [الزُّرْنُوجي، ٧١]. وقال النووي: (وليذاكر بمحفوظاته، وليدم الفكر فيها، ويعتني بما يحصل فيها من الفوائد، وليرافق بعض حاضري حلقة الشيخ في المذاكرة، (...) وأفضل المذاكرة مذاكرة الليل). [النووي، ١١٠].

وقال ابن جماعة: (وينبغي أن يتذاكر مواظبو مجلس الشيخ (. . .) وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرق أذهانهم وتشتت خواطرهم وشذوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم ، ثم يتذاكرونه في بعض الأوقات (. . .) فإن لم يجد الطالب من يذاكره ذاكر نفسه بنفسه ، وكرر معنى ما سمعه ولفظه على قلبه ليعلق ذلك على خاطره ، فإنّ تكرار المعنى على القلب كتكرار اللفظ من اللسان سواء بسواء). [ابن جماعة ، ١٣٤ ـ ١٣٥].

وأما كونها بين المعلمين فقال الزُّرْنُوجي: (حكي أن أبا يوسف ـ رحمه الله تعالى ـ كان يذاكر الفقه مع الفقهاء بقوة ونشاط). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. وقد ذكر ابن جماعة أهمية المذاكرة بين المعلم وطلابه ، ولا سيما بعض قواعد العلوم الأساسية التي ينبغي عليه أن يبيّن أصلها وما تحتاج إليه. [ابن جماعة ، ٦٢]. ويلاحظ مما سبق ذكره أنّ علماء المسلمين وضعوا بعض الأمور التي تجعل المذاكرة فعالة ومثمرة ، منها:

١ ـ أن تكون المذاكرة عقب الدرس مباشرة.

٢ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء المذاكرة.

٣ ـ أن يختار الطالب شريكه الذي يذاكر معه بنفس صفاته: العقلية والمهارية من الجد والاجتهاد ، أو قريب منها.

٤ ـ أن تكون المذاكرة في الليل.

٥/٦ ـ طريقة التلقين:

وتعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق التي استعملها علماء المسلمين وأكثرها شيوعاً ، ولا سيما في تحفيظ القرآن الكريم للمتعلمين. [القابسي ، ٢٩٢ ، ابن خلدون ، ١٢٢ ، المغراوي ، ٩٥ ، ٩٨]. وقد يكون التلقين فردياً ، حيث يقوم المعلم بتلقين المتعلمين فرادى ، أو جماعياً حيث يردد المتعلمون جميعهم ما يلقيه معلمهم عليهم من المعلومات ، وقد فضّل القابسي التلقين الفردي؛ لأن التلقين الجماعي لا يُمكّن المعلم من معرفة حال المتعلمين من حيث قوة حفظ بعضهم وضعفه.

قال القابسي: (وسألت هل للصبيان الصغار ، أو الكبار البالغين أن يقرؤوا في سورة واحدة وهم جماعة على وجه التعليم ، فإن كنت تريد يفعلون ذلك عند المعلم

فينبغي على المعلم، أن ينظر فيما هو أصلح لتعلمهم، فليأمرهم به، ويأخذ عليهم فيه؛ لأن اجتماعهم في القرآن بحضرته يخفي عنه قوي الحفظ من الضعيف). [القابسي، ٢٨٣].

لقد بيّن الغزالي أنّ المتعلم يمكنه من خلال التلقين أو الحفظ المباشر عن طريق المعلم أن يحصل على خبرة المعلم، ومعارفه الطويلة في مجال التعليم، مما يوفر على المتعلم الجهد والوقت الكبيرين، بالإضافة إلى أنه يحصل على المعرفة المنقحة والصحيحة. قال الغزالي: (أحسن العلم ما يحفظ من أفواه الرجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون، ويقولون أحسن ما يحفظون). [الغزالي، ١٠٦].

تحدث ابن خلدون عن أهمية طريقة التلقين في تعليم اللغة العربية، فقال: (فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبيُّ المفردات في معانيها فيلقنُها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة) [ابن خلدون، ط دار الكتاب العربي، ٥٤٤ ـ ٥٥٥].

٥/ ٧ ـ طريقة الإلقاء

هي الطريقة التي يتم بواسطتها تقديم فكرة أساسية بأسلوب لجذب انتباه الطلاب، ويبقى المعلم فيها الفاعل الوحيد في الدرس، فهو الذي يستقرئ هذه الأفكار ويشرحها ويحللها ويدققها ويوازن بينها، ويبقى المتعلم فيها سلبياً لا يتعدى دوره سوى الإصغاء لمعلمه، ومن ثَمَّ إعادة ما تكلم به معلمه. [القلا، ناصر، ١٩٩٠، ١/ ٢١٣، ينظر: آدم جبال، ١٩٩٦، ٦٠].

بيّن ابن خلدون أن الناس يأخذون العلوم بطرائق شتى، ومن أهمها التلقين والإلقاء فقال: (إن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعلم، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارةً علماً وتعليماً وإلقاءً، وتارةً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدُّ استحكاماً وأقوى رسوخاً) [ابن خلدون، ط دار الكتاب العربي، ٥٤١].

لقد اهتم علماء المسلمين بطريقة الإلقاء القديمة المألوفة في التدريس، وذكروا

لها شروطاً تجعل منها طريقة ناجحة وذات فاعلية. وهذه الشروط التي ذكروها نادى بها التربويون لتحسين الإلقاء وجعله ناجحاً وفعالاً ، ويمكن إجمال هذه الشروط فيما يأتي: [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١٥].

١ ـ مراعاة معلومات الطلاب وخبراتهم السابقة ، واستثمارها في تعليمهم.

٢ ـ يتأكد المدرس من أن ألفاظه وعباراته التي يلقيها على طلابه واضحة المدلول ، ومحددة المعنى في أذهانهم ، من خلال طرح المدرس الأسئلة عليهم ، وتحريضهم على سؤال المدرس؛ ليظهر له مدى فهمهم ووضوح معلوماتهم.

٣ ـ استثارة اهتمام الطلاب بالوسائل المختلفة التي تجعلهم مشاركين فعالين في الدرس ، وبذل أقصى الجهد في تفهيمهم وحسن إدراكهم.

لقد أشار علماء المسلمين إلى أهمية الشروط السابقة ، وأضافوا إليها أموراً أخرى من شأنها أن تحسن من الطريقة الإلقائية ، فقد ذكر الغزالي أن ينبغي على المعلم أن تكون عباراته حسنة وواضحة ، ومفصلة مراعياً بذلك حاجات المتعلمين ، فبعضهم يحتاج إلى كلام مفصل وواضح يفهم المقصود منه من دون عناء ، وبعضهم يكفيه إجمال الكلام. قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي ، ٨٢].

ويلاحظ أنّ الغزالي وغيره أيضاً يدعون المعلم إلى تحسين الإلقاء باستخدام طرائق عرضية متنوعة؛ كالشرح والتفصيل ، والإيضاح لتثبيت المعلومات وتحقيق الفهم. بالإضافة إلى استعمال الطريقة الاستنباطية ، التي يبدأ المعلم من خلالها بكلام مجمل ، ثم يفصله إلى فروع ، ويستنبط منه الأحكام المختلفة ، من أجل تحقيق التعلم الناجح. وركز الغزالي وغيره على أهمية معرفة المعلم مدى فهم المتعلم للعبارة وقصده منها ، وهذا يعود إلى المعلم ، وقدرته على إيصال المعلومات بشكل يضمن عدم فهم المتعلم شيئاً غير المراد.

وأشار إلى هذا المعنى أيضاً النووي بقوله: (وليحرص [المعلم] على إيضاح العبارة وإيجازها ، فلا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركاكة ، ولا يوجز إيجازاً يفضي

إلى المحق والاستغلاق). [النووي، ٨٢، وينظر الماوردي، ٢٣٧، ابن جماعة، ٥٧، العلموي، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (أن يحرص على تعليمه وتفهيمه، ببذل جهده، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه، أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة (...) إذا فرغ الشيخ من شرح درسه فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطف في إعادته له). [ابن جماعة، ٥٨ ـ ٥٩].

وقد ذكر أولئك العلماء أيضاً ما يجعل الإلقاء ناجحاً من خلال قيام المدرس بسلوك لفظي يحرّض الطلاب على التفاعل معه، فيشجعهم على طرح أفكارهم وآرائهم، ويتقبلها منهم ويثني عليهم ويرفق بهم ويتلطف في تعليمهم، قال النووي: (وينبغي أن يكون سمحاً يبذل ما حصله من العلم سهلاً بإلقائه إلى مبتغيه، متلطفاً في إفادته، مع رفق ونصيحة وإرشاد إلى المهمات، وتحريض على حفظ ما يبذله لهم من الفوائد النفيسات (...) وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين، بل يلين لهم ويتواضع (...) ويرحب بهم عند إقبالهم، ويظهر لهم البشر وطلاقة الوجه (...) وينصفهم في البحث فيعترف بفائدة يقولها بعضهم، وإن كان صغيراً (...) وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه (...) وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثني عليه بذلك، ترغيباً له وللباقين في الاشتغال والفكر (...) ولا يعنف من غلط منهم). [النوي، ٨٦ ـ ٩٦].

ويبدو من النصوص السابقة أنّ علماء المسلمين وضعوا شروطاً لتحسين الطريقة الإلقائية، وتجنب عيوبها التربوية، إضافة على ما سبق ذكره عند التربويين، ويمكن إجمال هذه الشروط فيما يأتي:

١ ـ أن يكون الإلقاء حسب الحاجة إليه، فلا يتوسع فيه ولا يقلل منه. ويأتي به في موضعه، ويتوخى به إصابة هدفه. [الماوردي، ٢٣٧].

٢ ـ استعمال ألفاظ وعبارات مناسبة، تعبر عن المفهوم بصورة دقيقة وواضحة.

٣ ـ أن يكون في الإلقاء زيادة على خبرات المتعلم السابقة، وليس تكراراً لها، بحيث يسهم هذا الإلقاء في تنمية الحصيلة المعرفية عند المتعلم، وليس تثبيتها فحسب.

٤ ـ التنوع في استعمال طرائق التدريس: العرضية والتفاعلية في أثناء الإلقاء.

٥ ـ استعمال التفاعل اللفظي بين المدرس وطلابه في إطار العلاقات الإنسانية والاجتماعية، بحيث يُهيِّئ المدرس الجو النفسي الملائم لتنمية التجاوب مع طلابه من خلال تشجيعهم على طرح أفكارهم وأسئلتهم، وتقبلها والثناء عليها، وعدم السخرية منها، والتلطف في تعليمهم.

٦ ـ استعمال الوسائل المختلفة التي تجذب انتباه الطلاب، والابتعاد عن كل ما يشوش ذهنهم، ويصرف انتباههم عن درسهم ومدرسهم، فيصون المدرس يديه عن العبث، وعينيه عن تفريق النظر بلا حاجة، ويتلفت إليهم التفاتاً قصداً بحسب الحاجة للخطاب، ويجلس في موضع يبرز فيه وجهه لجميعهم، ولا يرفع صوته زيادة على الحاجة، ولا يخفضه خفضاً يمنع بعضهم من كمال السماع والفهم. [النووي، ٩٤ ـ ٩٥].

٧ ـ توجيه التعلم بحيث تكون المعلومات الملقاة منتمية لموضوع التعلم، ومخطط لها مسبقاً، فيصرف المعلم كلامه، ويستحضر أدلته وشواهده التي ترتبط بموضوع التعلم مباشرة، وتفيد المتعلم في إتمام درسه وتحقيق أهدافه. [الماوردي، ٢٣٧].

٨ ـ مراعاة ظروف المتعلمين وأحوالهم في أثناء الإلقاء، فلا يأتي المدرس بمفردات وتراكيب لا تناسب مستوى تحصيل المتعلمين وثقافتهم العامة. [الماوردي، ٢٣٧].

٩ ـ بذل أقصى الجهد وأيسر الطرق في تحري تفهيم الطلاب. (وإذا ذكر درساً تحرّى تفهيمهم بأيسر الطرق، ويذكره مترسلاً مبيناً واضحاً، ويكرر ما يشكل من معانيه). [النووي، ٩٣].

٥/ ٧/ ١ ـ صور الإلقاء

هناك طرائق كثيرة استعملها علماء المسلمين في التدريس، تشبه الإلقاء، ويمكن أن تكون صورة منه، أو شكلاً من أشكاله يمكن إيرادها باختصار فيما يأتي:

٥/٧/١/١ـ الرواية:

وفيها يروي المعلم على المتعلم ما يحفظه، فهي ترتبط بالحفظ، وتقوم على السماع، فالمعلم يلقي المادة العلمية ويقوم المتعلم بحفظها دون كتابتها. [التل،

٢٠٠٥ ، ٢٨٠ ـ ٢٨١]. لقد تحدث علماء المسلمين عن هذه الطريقة ولا سيما علماء الحديث. قال ابن جماعة: (ولا يقنع بمجرد السماع كغالب محدثي هذا الزمان بل يعتني بالدراية[1] أشد من اعتنائه بالرواية). [ابن جماعة. ١٢٤ ـ ١٢٥].

وقد انتقد الماوردي هذه الطريقة في التعليم لارتباطها بالحفظ، فقال: (وربما اعتنى المتعلم بالحفظ من غير تصور ولا فهم، حتى يصير حافظاً لأنواع المعاني، قيّماً بتلاوتها وهو لا يتصورها، ولا يفهم بما تضمنته، حتى يروي بغير رويّة، ويخبر عن غير خبرة). [الماوردي، ٤٩].

وقال العلموي مبيناً آداب المتعلم وعنايته بالرواية بقوله: (ومنها أن يبكر بسماع الحديث، ولا يهمل الاشتغال به وبعلومه (. . .) ويعتني بالدراية عن الرواية (. . .) لأن الدراية هي المقصود بنقل الحديث وتبليغه (. . .) ومنها أن يعتني برواية كتبه التي قرأها أو طالعها لا سيما محفوظاته، فإن الأسانيد أنساب الكتب، وليحترص على كلمة يحفظها من شيخه). [العلموي، ٧٥].

٥/٧/١/٢ ـ الإملاء:

يقوم المعلم بإعطاء المادة العلمية، ويكتبها المتعلمون. وقد استخدم العلماء هذه الطريقة لحمل الطلبة على تدوين ما يملى عليهم؛ ليسهل عليهم حفظه ومذاكرته، وللإملاء أساليب كثيرة ذكرها القابسي وغيره من العلماء، منها: إملاء المعلم على طلبته، وإملاء الطلبة بعضهم على بعض، ويتفقد المعلم حينئذ إملاءهم. قال القابسي: (ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض؛ لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم). [القابسي، ٢٨٠، ينظر: ابن سحنون، ٣١٤، مسكويه، ٧٠، العلموي، ٥٢ ـ ٥٣].

٥/٧/١/٣ ـ المحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة من أكثر الطرائق انتشاراً واستعمالاً قديماً وحديثاً، فقد اعتنى بها علماء المسلمين لمناسبتها لتدريس العلوم الشرعية واللغوية. قال الماوردي: (وليخرج تعليمه مخرج المذاكرة والمحاضرة (. . .) لا مخرج التعليم والإفادة). [الماوردي، ٥٩].

---

(١) الدراية: علم يبحث فيه عن المعنى المفهوم من ألفاظ الحديث، والمعنى المراد منها مبنياً على قواعد اللغة العربية وضوابط الشريعة.

ويلاحظ أنّ طريقة المحاضرة عند علماء المسلمين لا تختلف في مضمونها عن طريقة المحاضرة التي تحدث عنها علماء التربية؛ الذين يرون أهمية تحديد المحاضر أهداف محاضرته ، وإتاحته الفرصة للمتعلم بالمشاركة فيها ، ومن خلالها يلقي المعلم المعلومات والحقائق مع إتاحة الفرصة للمتعلمين من حين إلى آخر للمناقشة وإبداء الرأي. [الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ٩٤ ـ ٩٥ ، الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٠٨] عن طريق الأسئلة والحوار والمناقشة واستعمال الوسائل المختلفة ، والتنوع في طرائق التدريس؛ لجذب انتباه الطلاب ، بالإضافة إلى الاهتمام بالأسئلة والمناقشة بعد المحاضرة ، وقد تم بيان ذلك في الإلقاء وشروطه فلا داعي لتكراره ، لكن يمكن ذكر بعض الأمور المفيدة التي تعرض لها علماء المسلمين ، ونادى بها التربويون مما فيه مزيد فائدة لم يسبق ذكره.

فقد تحدث علماء المسلمين عن كيفية الأداء في المحاضرة ، فذكر العلموي صفة أداء المحاضر؛ حيث يبدأ التمهيد لموضوعه بذكر صورته بإجمال ، ثم يوضحه بالأمثلة ، ثم يذكر البراهين والأدلة على التي تدعم ذلك التصوير ، بعد التأكد من فهم الطلاب له ، وفي أثناء ذلك يأتي ببعض النكت والأمثال والألغاز التي من شأنها تحريك أذهان الطلاب ، وجذب انتباههم وتشويقهم لمتابعة المحاضرة ، قال العلموي: (ويبدأ بتصوير المسألة ، ثم يوضحها بالأمثلة ، ويقتصر على ذلك من غير دليل ، ولا تعليل ، فإن سهل عليه الفهم ، فيذكر له الدليل والتعليل ، (. . .) ويبيّن أسرار حكم المسألة وعللها ، وتوجيه الأقوال ، ويبيّن الفرق بين المسألتين ، ومأخذ الحكمين ، ويبيّن ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيفة ، والألغاز الظريفة ، والأمثال والأشعار (. . .) ومن ذلك يذكر لهم قواعد الفن التي لا تنخرم مطلقاً أو غالباً مع مستثنياتها). [العلموي: ٤٩].

ويرى العلموي وغيره أيضاً أنه ينبغي على المدرس أن يطرح الأسئلة على طلابه بعد نهاية المحاضرة ، ليتأكد من فهمهم وحفظهم. قال العلموي: (ومن ذلك إذا فرغ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، وإعادة ذكر ما أشكل منه ، ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم). [العلموي ، ٥١ ، وينظر: النووي ، ٩٧ ، ابن جماعة ، ٥٩].

وأهمية هذا الأمر أكده هوفر بقوله: (إنّ فترة الأسئلة والمناقشة التي تلي المحاضرة أو التقرير ذات أهمية كبيرة). [هوفر ، دبت ، ١٨٣] وكلام العلموي

وغيره في أهمية معرفة المعلم مدى فهم طلابه للمحاضرة ، من خلال أسئلتهم وإجاباتهم ، وتصحيح المعلم للإجابات يقابل التغذية الراجعة عند هوفر ، حيث يقول: (والتي يقصد بها المعلومات التي ترد إلى المحاضر وتشير إلى درجة فهم الطلاب محاضرته). [هوفر ، دبت. ١٧٧].

٥/٧/١/٤ـ الوعظ:

ويتضمن النصيحة والإرشاد إلى فعل الخيرات ، وترك المنكرات ، ويقوم على الجانب الوجداني الذي يحرك شعور الإنسان بأسلوب لين يؤثر في القلوب ، ويهذب النفوس ، ويدفعها للالتزام بأوامر الله تعالى. وقد أشار القرآن الكريم ، والسنة النبوية إلى أهمية التعليم بالموعظة ، قال تعالى: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥].

وقد استمد علماء المسلمين منهجهم في التعليم بالموعظة من القرآن الكريم ، ومن المواقف المختلفة التي وعظ فيها النبي أصحابه. فأخذت طريقة الوعظ عند علماء المسلمين صورتين:

الأولى: الوعظ من أجل التحفيز على أداء الخيرات؛ كالدعوة إلى الإنفاق والإحسان إلى الناس جميعاً ، وبر الوالدين ، وإكرام الجار ، وطلب العلم... إلخ. وقد ذكر الغزالي وغيره نصوصاً كثيرة تتجلى فيها طريقة الموعظة من أجل تحفيز المتعلمين ، فذكروا محفزات بآيات من القرآن الكريم ، وأحاديث شريفة ، وأقوال علماء وفقهاء وواعظين ، وأبيات من الشعر ، ومقولات من الحِكَم.

قال الغزالي: (قال عليه الصلاة والسلام: «من أراد منكم سفراً من أسفار الدنيا فلا يمش بلا زاد» [لم أقف على تخريج الحديث] ، وكيف يريدون السفر إلى الآخرة بلا زاد؟ ، ونعم الزاد العلم ، ولا سيما شفيعه وبُراقه وظله في يوم القيامة ، وأن العلم كان شفيعاً لملك الموت ، وجواباً لمنكر ونكير ، ونوراً ومؤنساً في القبر ، وثقلاً في الميزان ، وقائداً في الصراط ، ومفتاحاً للجنة». [الغزالي ، ٦٥ ، ينظر: مسكويه ، ٥١ ، الزرنوجي ، ٢١ ـ ٢٢ ، النووي ، ٤٠ ، ٥١ ، ابن جماعة ، ٢٢ ـ ٢٣ ، العلموي ، ٥ ـ ١٠ ، ١٥ ـ ١٦].

والثانية: الوعظ من أجل التنفير من الفعل والقول الذي لا يوافق الشريعة

ومقاصدها ، وفي هذه الصورة تذكر أسباب معقولة لهذا التنفير ، وليس فقط لمجرد التنفير من الأخطاء والفواحش ، إنما تذكر الأسباب لتحاشيها ، وتذكر النتائج المترتبة على هذه الأخطاء لتكون وسيلة الوعظ كالوقاية من المرض ، وهذه أفضل السبل لتجنب الأخطاء ، فطريقة الوعظ كما يبينها علماء المسلمين تستمد أهميتها في عمليتي التعليم والتعلم من أنها تنطلق بالمتعلم من الواقع الذي يعيشه ، ثم تنقله إلى المستقبل المأمول ، ثم تبين له سبب نجاحه أو فشله في المستقبل ، فتأخذه بذلك الأمثلة الحسية من الواقع المألوف إلى المستقبل المأمول. ونصوص العلماء في ذلك كثيرة ، يمكن مراجعتها في مظانها. [الغزالي ، ٦٧ ، الزرنوجي ، ٦٢ ـ ٦٣ ، النووي ، ٥٥ ـ ٦٠ ، ابن جماعة ، ٢٣ ـ ٢٤ ، العلموي ، ١٠ ـ ١٤].

وينبغي على المعلم إذا ما أراد استعمال الموعظة في التعليم أن يستحضر أهم شروط نجاحها فيحضرها مسبقاً ، ويتهيَّأ لها مادياً ونفسياً ، ويذكر الهدف منها ويختار الوقت والحال المناسبين لإلقائها ، ولا يطيل ولا يسرع فيها ، ويستعمل الوسائل الحسية في أثناء إلقائها ، بحيث يرفع صوته ويشتد غضبه عند الحاجة.

واستحب بعض علماء المسلمين أن يذكر المعلم موعظة خفيفة لطيفة في نهاية الدرس وخاتمته. قال العلموي: (وكان بعضهم يختم درسه برقائق تفيد تطهير الباطن). [العلموي ، ٥٥].

٥/١/٧/٥ ـ الشرح والتفسير:

تعدّ عملية توضيح الأفكار الغامضة أو الجديدة على أسماع المتعلمين ، بهدف مساعدتهم على استيعابها وفهمها ، من خلال الشرح من أهم متطلبات الطريقة الإلقائية. وقد تعرض علماء المسلمين كثيراً إلى طريقة الشرح ، وبيّنوا أهميتها في التعليم ، حتى إنهم جعلوها من أهم واجبات المعلم ، قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره (. . .) وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة). [الغزالي ، ٨٢].

وقال النووي: (فإذا فعل ما ذكرناه (. . .) وجدّ في الجمع والتأليف (. . .) متثبتاً في نقله واستنباطه ، متحرياً إيضاح العبارات ، وبيان المشكلات). [النووي ، ١١٣ ـ ١١٤ ينظر: ابن رشد ، ٣٢ ، ابن جماعة ، ١١١ ، ١٣٩ ، العلموي ، ٤٩ ـ ٥١].

وقد اعتمد علماء المسلمين هذه الطريقة في منهجهم التعليمي ، سواء أكان في التعليم ، أم في التأليف. ومن أمثلة ذلك ما ذكره الغزالي من شرح للمفهوم بما يناسبه من ألفاظ ومفردات ، فإنه كلما تطرق إلى مفهوم جديد بادر إلى شرحه وتفسيره ، حيث ذكر الحِلم كمفهوم جديد يحتاج إلى توضيح ، فوضحه بقوله: (ولأفضل من علم ، [علم] يزيده حلمٌ؛ أي: من عالم حليم ، والحلم: ترك الاستعجال في العقوبة والانتقام). [الغزالي ، ٥٩].

ويرى بعض التربويين أن طريقة الشرح لا تؤتي ثمارها التربوية إلا إذا التزم المدرس بالأمور الآتية. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ١٠١].

١ ـ أن يكون الشرح وفقاً لمستويات المتعلمين اللغوية والعقلية ، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية بينهم. وقد بيّن ذلك الغزالي بقوله: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبر بما ينفع المبتدئ بكلام بليغ فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة). [الغزالي ، ٨٢]. والنووي أيضاً بقوله: (ويفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه ، فلا يعطيه ما لا يحتمله ، ولا يقصّر به عما يحتمله بلا مشقة ، ويخاطب كل واحد على قدر درجته ، وبحسب فهمه وهمته). [النووي ، ٨٨ ، وينظر: العلموي ، ٤٩].

٢ ـ الانتقال التدريجي بالمتعلمين من نقطة إلى أخرى. وقد بيّن ذلك ابن جماعة بقوله: (شرح **محفوظاته المختصرات** وضبط ما فيها من الإشكالات والفوائد المهمات ، **انتقل إلى حيث المبسوطات** مع الفوائد النفسية ، والمسائل الدقيقة ، والفروع الغريبة ، وحل المشكلات ، والفروق بين أحكام المتشابهات من جميع العلوم). [ابن جماعة ، ١٢٥]. وقال النووي: (إذا وقعت مسألة غريبة لطيفة (. . .) نبهه عليها وعرّفه حالها في كل ذلك ، **ويكون تعليمه إياهم كل ذلك** تدريجياً **شيئاً فشيئاً**). [النووي ، ٩٣ ، وينظر: العلموي ، ٥١].

٣ ـ اختيار الألفاظ والمفردات المألوفة للمتعلمين ، وتجنب الألفاظ الغريبة أو غير المتداولة أو ذات معنى غير محدد.

٤ ـ متابعة المدرس فهم طلبته لما يقوله ، وذلك من خلال اعتماد أنماط التقويم المختلفة (القبلي ـ المرحلي ـ النهائي). وبيّن ذلك العلموي بقوله: (إذا فرغ من

شرح درسه ، فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، وإعادة ذكر ما أشكل منه ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه شكره ، ومن لم يفهم تلطّف في إعادته). [العلموي ، ٥١].

٥ ـ التركيز على الأمور الجوهرية والأساسية للموضوع المعروض ، وعدم الإسهاب الذي قد يسبب تشتت أذهان المتعلمين. وبيّن ذلك العلموي في آداب المعلم في درسه بقوله: (أن لا يطيل مجلسه تطويلاً يملّهم أو يمنعهم فهم الدرس وضبطه؛ لأن المقصود إفادتهم وضبطهم ، فإذا صار إلى هذه الحالة فات المقصود ، ولا يقصره تقصيراً يخلّ ، فيراعي المصلحة في التطويل والتقصير). [العلموي ، ٥٥].

٥/٧/١/٦ ـ الوصف:

يُعدّ الوصف من أبرز أساليب الإيضاح اللفظي اللازمة للتدريس عند تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وفي حال وجودها فإنّ الوصف يزيد إيضاحها. وعند توظيف هذا الأسلوب في التدريس فإنّ المتعلم يقوم بمقارنة مواد وخبرات التعلم من خلال مواطن التشابه فيما بينها ، والعلاقات المشتركة التي قد تربطها بين الموصوف والموصوف به ، فترسخ في ذهنه ويتعلمها بسرعة وسهولة ، ومن ثَمَّ يكون قادراً على توظيفها في دراسته بشتَّى المجالات.

لقد اعتنى علماء المسلمين بطريقة الوصف واعتمدوها في التدريس. فقد بيّن ابن جماعة وغيره كيفية استخدام طريقة الوصف ، فقال: (ويبدأ بتصوير المسائل ، ثم يوضحها بالأمثلة وذكر الدلائل ، ويقتصر على تصوير المسألة ، وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها ، ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها ، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها ، وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل (. . .) ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها ، وما يفارقها ويقاربها). [ابن جماعة ، ٥٨].

وقال العلموي: (ويبدأ بتصوير المسألة ثم يوضحها بالأمثلة ، ويقتصر على ذلك من غير دليل ، ولا تعليل ، فإن سهل عليه الفهم ، فيذكر له الدليل والتعليل ، (. . .) ويبيّن أسرار حكم المسألة وعللها ، وتوجيه الأقوال ، ويبيّن الفرق بين المسألتين ، ومأخذ الحكمين ، ويبيّن ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيفة ، والألغاز الظريفة ، والأمثال). [العلموي ، ٤٩].

وقد ذكر النووي وغيره نصوصاً كثيرة تشير إلى استعمال الوصف في التعليم ، قال

النووي: (قال أبو مسلم الخولاني: (مثل العلماء في الأرض مثل النجوم في السماء إذا بدت للناس اهتدوا بها، وإذا خفيت عليهم تحيروا). فقد وصف العلماء بالنجوم لوجود علاقة مشتركة بين الموصوف والموصوف به، حيث كل منهما يكون بمثابة منارة يهتدي بها الناس الضالون؛ إذ يهتدي الناس في الليل بالنجوم لمعرفة الجهة الصواب، والناس يهتدون بالعلماء ليهتدوا إلى الحق والخير. [النووي، ٤٢].

وركز القابسي على طريقة الوصف، ولا سيما الوصف المقترن بالتشبيه والتمثيل للموقف، وهذا الأسلوب مستمد من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وبيّن ذلك من خلال ذكره لحديث الرسول، «**وإنا أتينا على رجل مضطجع، وإذا آخر قائم عليه بصخرة، وإذا هو يهوي بالصخرة لرأسه فَيَثْلَغ رأسه، فيتدهده هذا الحجر هاهنا، فيتبع الحجر فيأخذه، فلا يرجع حتى يصح رأسه كما كان، ثم يعود عليه، فيفعل به مثل ما فعل المرة الأولى، قال: قلت لهما: سبحان الله ما هذا؟ قالا لي: انطلق**» [الحديث أخرجه البخاري، كتاب التعبير، باب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح، ٦/ ٢٥٨٣]، وذكر الحديث إلى قوله: فقلت لهما: فإني رأيت منذ الليلة عجباً فما هذا الذي رأيت؟ قال: قالا لي: إنا سنخبرك: أما الرجل الأول الذي أتيت عليه يثلغ رأسه بالحجر، فإنه الرجل يأخذ القرآن فيرفضه، وينام عن الصلاة المكتوبة، قال أبو الحسن: ولقد أمر من نسي شيئاً من القرآن ألا يقول: نسيته). [القابسي، ٢٤٤].

٥/٧/١/٧ـ ضرب الأمثال:

للأمثال والتشبيه أهمية في التعليم؛ إذ إنها تقرب المفاهيم المجردة والأمور المعقولة إلى أذهان المتعلمين، وتبرزها في صورة حسية تؤثر في قلوبهم، وتجذب انتباههم، وتسهل عليهم إدراكها وفهمها. وقد استعمل القرآن الكريم والسنة النبوية هذا الأسلوب كثيراً لتوضيح المفاهيم والأفكار المجردة، من خلال تشبيه الشيء المجرد بالشيء المادي المحسوس، كقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِى ٱلسَّمَآءِ ﴿٢٤﴾ تُؤْتِىٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍۭ بِإِذْنِ رَبِّهَا ۗ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٥﴾ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ ٱجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ ٱلْأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ ﴾ [إبراهيم: ٢٤ ـ ٢٦].

فقد شُبهت الكلمة الطيبة (لفظ مجرد) بالشجرة الطيبة (لفظ مادي)، وشُبهت الكلمة الخبيثة (لفظ مجرد) بالشجرة الخبيثة (مادي)، ويجدر بالمدرس أنْ يراعي عند استخدامه هذا الأسلوب العلاقة الوثيقة بين المشبه والمشبه به، وهذا التشبيه

يرتكز على عوامل مشتركة بينهما ، فالكلمة الطيبة لها ثمار وفوائد اجتماعية عظيمة تعود بالنفع على القائل والسامع كليهما ، كما أنّ للشجرة الطيبة ثماراً نافعة لكلٍّ من الزارع والآكل معاً. [السمهر: ٢٠٠٨ ، ٥٩].

لقد بيّن الماوردي وغيره أهمية استعمال الأمثال في التعليم؛ إذ إنها أقوى في الإقناع وأعظم في التشويق وأبلغ في الزجر ، وذكروا أدلة من القرآن والسنة على ذلك: (وللأمثال من الكلام موقع في الأسماع ، وتأثير في القلوب ، لا يكاد الكلام المرسل يبلغ مبلغها ، ولا يؤثر تأثيرها؛ لأن المعاني بها لائحة ، والشواهد بها واضحة ، والنفوس فيها عالقة ، والقلوب بها واثقة ، والعقول لها موافقة). [الماوردي ، ٢٤٩ ، وينظر: القابسي ، ٢٤٣، مسكويه ، ٦٦ ، ابن جماعة ، ٥٨].

ثم بيّن الماوردي أيضاً شروط ضرب الأمثلة بقوله: (ولها أربعة شروط: **أحدها**: صحة التشبيه. **والثاني**: أن يكون العلم بها سابقاً ، والكل عليها موافقاً. **والثالث**: أن يسرع وصولها للفهم ، ويعجل تصورها في الوهم من غير ارتياء في استخراجها ، ولا كدٍّ في استنباطها. **والرابع**: أن تناسب حال السامع ، لتكون أبلغ تأثيراً وأحسن موقعاً ، فإذا اجتمعت في الأمثال المضروبة هذه الشروط الأربعة كانت زينة للكلام وجلاء للمعاني ، وتدبُّراً للأفهام). [الماوردي ، ٢٤٧].

وتحدث مسكويه عن ضرب الأمثال والتشبيه لتقريب المعاني والمفاهيم الفلسفية التي يعسر فهمها على العامة؛ كأنواع النفس وقواها ، بقوله: (واعلموا أنّ أصح مثل ضرب لكم من نفوسكم الثلاث التي مر ذكرها (. . .) مثل ثلاث حيوانات ، جمعت في مكان واحد ، فأيها غلب بقوته قوة الباقين كان الحكم لها). [مسكويه ، ٦٦].

وجعل النووي من الأمثلة والتشبيه والتمثيل طريقاً لتقريب الأفكار البعيدة إلى الأذهان وتجلية المبهمات ، وجعل الغائب في صورة الحاضر ، من أجل ترسيخ التعلم. واعتمد النووي في ذلك طريقة ترتيبية تدريجية ، حيث يأتي بالمثال أو التشبيه من القرآن الكريم ، ثم من الأحاديث الشريفة ، ثم من أقوال التابعين ، ثم من أقوال العلماء ، ثم ما صح من الأمثلة والحكم ، وهذا بدوره يشكل لدى المستمع إحاطة بالموضوع ، وفهماً له. ولعل في هذه الطريقة إشارة واضحة إلى كيفية التعليم بالأمثال. [النووي ، ٤٣].

وذكر الغزالي صوراً كثيرة لطريقة الأمثلة ، لتقريب الأفكار إلى الأذهان بقوله: (قيل: مثل العامَّة مع العلماء ، مثل القصَّار مع الشمس ، وإذا غضب القصَّار على

الشمس ، كانت المضرة على القصَّار لا الشمس ، فكذلك إذا غضب العامَّة على العالم تكون المضرة للعامَّة لا للعلماء ، فإن لحوم العلماء مسمومة ، من شمَّها مرض ، ومن ذاقها مات). [الغزالي ، ٦٩].

ولضرب الأمثال آثار تربوية كثيرة منها :

١ ـ أنه ينوب عن الشيء ، فقد يحتوي المنهاج الدراسي مفاهيم مجردة (معنوية) لا يمكن استيعابها إلا من خلال ضرب الأمثال.

٢ ـ تقريب المعنى إلى الإفهام ، فقد ألف الناس تشبيه الأشياء المجردة بالأشياء المادية ؛ ليستطيعوا فهم تلك الأمور الغيبية أو المعنوية.

٣ ـ تساعد هذه الطريقة في تكوين العواطف والوجدان التي تدفع الناس إلى عمل الخيرات وترك المنكرات. [الديلمي ، والشمري ، ٢٠٠٣ ، ٦٠ ـ ٦١].

٥/٧/١/٨ ـ القصة:

تُعدّ القصة من الأساليب المهمة للتعليم ، وأساليبه التربوية التي يحبها المتعلمون ، ويقبلونها في كل مراحل التعليم. ولها أثر تربوي طيب في نشر الاتجاهات ، وتعديل القيم والسلوك ، لما تملكه من قدرة على استثارة دوافع المتعلمين ، والتأثير في سلوكهم.

لقد تناول لقرآن الكريم القصص عندما يذكر أخبار الرسل والنبيين ، وأخبار السابقين ، كما ذكرت القصص في الأحاديث الشريفة ، وكذلك تناول العلماء قصص الصحابة والتابعين وقصص الحكماء.

واعتنى علماء المسلمين بالقصة ، وبيّنوا أهميتها ومدى الإفادة منها في تدريس العلوم الشرعية واللغوية ، من خلال سرد الأحداث القصصية ، بحيث تجري مجرى الدليل الشرعي مما يجعلها مفيدة بذاتها ومشوقة ، واستثمروها في التعليم. فقد استعملوا القصة وفق منهجية علمية تربوية ، تبدأ بسرد الواقعة القصصية ، ثم ربطها بموضوع الدرس ، ومن ثَمَّ يستخلصون الدروس والفوائد والعبر من القصة ، ويربطون هذه الدروس المستفادة بالأدلة الشرعية من القرآن والأحاديث الشريفة. [القابسي ، ٢٥٧ ، الغزالي ، ٥٠ ، ٩٢ ، الزرنوجي ، ٨٦ ، النووي ، ٩١ ـ ٩٢ ، ابن جماعة ، ٥٨ ، المغراوي ، ٨١ ـ ٨٢].

هناك فوائد تربوية كثيرة للقصة يمكن ذكرها باختصار فيما يأتي :

١ ـ يكتسب المتعلمون من خلال القصة المفردات اللغوية ودلالاتها المعنوية والمادية. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ١٠٣]؛ إذ إنها تساعد المعلم على توضيح المفهومات المجردة (المعنوية)؛ كالتقوى والحياء والإخلاص في القول والعمل ، والتي لا يوجد لها أمثلة مادية في واقع المتعلم. بالإضافة إلى أنها تكسب المتعلم القيم الفاضلة ، والتعرف على القيم الفاسدة. [أحمد ، ١٩٩٠ ، ٦٠ ـ ٦١].

٢ ـ إثارة دافعية التعلم عند المتعلم.

٣ ـ تساعد القصة المتعلمين على التعامل مع الأحداث التاريخية؛ السابقة ، والحاضرة ، واللاحقة.

٤ ـ تضمنت القصة القرآنية معارف تربوية تعليمية. ويمكن ذكر أنموذج تطبيقي لقصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح في سورة الكهف. إذ تتضمن هذه الآيات الكريمة المتتابعة شروطاً ضرورية لتحصيل المعرفة ، عُرضت بأسلوب القصة ، يمكن بيانها بإيجاز فيما يأتي:

أ ـ السعي في طلب العلم ، وتحصيل المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَآ ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا ﴾ [الكهف: ٦٥].

ب ـ الرغبة الذاتية من المتعلم في اكتساب المعرفة ممن هو أعلم منه: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ [الكهف: ٦٦].

ج ـ ضرورة إرشاد المعلم المتعلمين وتوجيههم إلى أفضل السبل التي يستطيع المتعلم اكتساب المعرفة بها ، وهي الفهم الصحيح لهذه المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا ﴿٦٧﴾ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا ﴾ [الكهف: ٦٧ ـ ٦٨].

د ـ الالتزام بالصبر ، وطاعة المعلم في سبيل تحصيل المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ سَتَجِدُنِىٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعْصِى لَكَ أَمْرًا ﴾ [الكهف: ٦٩].

و ـ عدم مقاطعة المعلم أثناء عرض المعلومات حتى ينتهي منها ، ويقدم الشواهد

والأدلة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِى فَلَا تَسْـَٔلْنِى عَن شَىْءٍ حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا﴾ [الكهف: ٧٠].

٥/ ٨ ـ العرض بالوسائل السمعية والبصرية:

ينظر علماء المسلمين إلى الوسائل التعليمية على أنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وينبغي أن تلازم التعلم حتى تتحقق الأهداف المنشودة. فقد أشار المغراوي إلى أهمية فعالية الوسيلة وقوتها، ومناسبتها للمواقف التعليمية، وذكر أنماطاً من الوسائل التعليمية التي كانت متاحة في زمانه بقوله: (لا بد للمعلم من تأمين الوسائل المعينة على التعلم منها: الإمداد والأقلام والكسوة، وغير ذلك من الضروريات اللازمة لتحصيل العلم والمعرفة). [المغراوي، ٨٠، ينظر: ابن جماعة، ١٦٣ ـ ١٦٤]. وذكر العلموي الإشارات التي يمكن للمعلم استعمالها في التعليم، فتحدث عن إشارة الأخرس، وكيفية التعامل معها، واستعمال المعلم الإشارة مع اللفظ، بقوله: (وإنّ إشارة لأخرس كنطقه إلا في أربع مسائل (. . .) وإنّ إشارة الناطق القادر على العبارة لغو إلا في أربع مسائل (. . .)، وقوله: أنت طالق هكذا وأشار بأصابعه). [العلموي، ٥٠].

٦ ـ الطرائق التفاعلية:

إنّ جوهر الطرائق التفاعلية في التدريس يقوم على مبدأ المشاركة والاهتمام بالمتعلم، وتقصي خبراته وتجاربه، وتحفيزه لمشاركة المعلم في موضوع التعلم من جهة، ومشاركة المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية.

لقد وجه علماء المسلمين المعلم إلى أهمية المشاركة والتفاعل بينه وبين المتعلم، وبيّنوا له بعض الآداب التي يستعملها في درسه، والتي من شأنها أن تجعل التفاعل فعالاً وناجحاً، فطلبوا منه أن ينصف المتعلم في الدرس، فيعترف له بأي مشاركة بالدرس ولو كانت قليلة، قال النووي: (وينصفهم في البحث، **فيعترف بفائدة يقولها بعضهم، وإن كان صغيراً**). [النووي، ٩٣].

ووجهوا المعلم إلى عدم استعمال الأساليب التي تفسد على المتعلم إقدامه على التعلم، فلا يقسو عليه بكلام أو إيماء أو إشارة تزجره وتثبطه، بالإضافة إلى وجوب التحرز من سلبية الموقف الذي قد يتخذه المعلم من المتعلم إذا ما فعل غلطاً في الدرس، والابتعاد عن الاستخفاف بالمتعلم أمام رفاقه في موقف التعلم، أو

التجاوب مع إسهاماته مهما ضَحُلَ انتماؤها لموضوع التعلم بطريقة تقنط المتعلم، وتدفعه إلى الكسل واليأس والاستسلام للمواقف السلبية من العملية التعليمية التي يمثل المتعلم الجريء والمشارك أهم أركان نجاحها.

وفي ذلك يقول الماوردي: (ومن آدابها أن لا يعنفوا متعلماً ولا يحقّروا ناشئاً، ولا يستصغروا مبتدئاً، فإنّ ذلك أدعى إليهم وأعطف عليهم، وأحث على الرغبة فيما لديهم، ومن آدابهم ألا يمنعوا طالباً، ولا ينفّروا راغباً، ولا يؤيسوا متعلماً). [الماوردي، ٦٩].

وبين ابن جماعة وغيره ضرورة تشجيع المعلم الطلبة للمشاركة في الدرس والثناء عليهم. قال ابن جماعة: (لا بأس بطرح مسائل تتعلق بالدرس على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم (. . .) فمن رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد). [ابن جماعة، ٥٩ ـ ٦٠، وينظر: العلموي، ٤٥ ـ ٤٦، النووي، ٨٠ ـ ٨١].

لقد اهتم علماء المسلمين بالوسائل التي تعين على التعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي، فقدموا نماذج رائعة في لغة التواد والخطاب مع المتلقي سواء أكان معلماً أم طالباً، قال الماوردي: (فاعتبر ـ ألهمك الله الشكر، ووفقك للتقوى). [الماوردي، ٧٥] وقال أيضاً: (فينبغي ـ أحسن الله إليك بالتوفيق ـ ألا تضيع صحة جسمك، ووقت فراغك بالتقصير في طاعة ربك، والثقة بسالف عملك). [الماوردي، ٨١].

إنّ تلك الآداب ـ وغيرها كثير مرّ ذكره ـ التي ذكرها علماء المسلمين يمكن عدّها بمنزلة الضوابط والشروط لطرائق التدريس التفاعلية، وهو ما نادى به الفكر التربوي المعاصر. [كليرمونت وآخرون، ٢٠٠٢، ٣١٩].

يندرج تحت تصنيف طرائق التدريس التفاعلية معظم طرائق التدريس العامة، ولا سيما التي تقع بين الطرائق العَرْضية التي تقتصر على نشاط المعلم، والكشفية التي يُركز فيها على نشاط المتعلم. وأكثر طرائق التدريس التفاعلية شيوعاً هي طرائق المناقشة التي يندرج تحتها أنواع كثيرة من الطرائق: كالحوارية (السقراطية) والمناظرة، والطرائق العلمية: كالاستنتاجية والاستقرائية والجمعية. [القلا،

ناصر ، ١/ ٢٤٠]. وسنذكر أهم هذه الطرائق ، ولا سيما الطرائق التي تحدث عنها علماء المسلمين ، من خلال الفقرات الآتية :

٦/ ١ ـ الطريقة الحوارية :

تُعدّ الطريقة الحوارية إحدى الطرائق التي تعتمد على المناقشة التي تشكل الأسئلة أداتها الرئيسة. وتقوم على طرح موضوع ما لمعالجته والوصول إلى قرار بشأنه ، لذلك تعتمد على تواصل واحتكاك وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين والمعلم من جهة ، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض من جهة أخرى. وقد عرفت (اليونسكو) طريقة الحوار بأنها : (الطريقة التي يناقش فيها المعلمُ المتعلمين في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة ، بحيث يصلون بأنفسهم إلى ما يريد أن يوصلهم إليه دون أن يلقي عليهم شيئاً). [الحصري ، العنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٥٠ ـ ١٥١].

وتسمى الطريقة الحوارية أحياناً بالطريقة السقراطية ، نسبة إلى سقراط الذي استخدمها في تعليم التفكير لطلابه ، وتحفيزهم على التفكير ، وتوليد الأفكار.

لما كانت الطريقة الحوارية تقوم أساساً على المناقشة ، فلا بد من بيان أنواع المناقشة. هناك نوعان رئيسان للمناقشة هما :

١ ـ **المناقشة القصيرة**: ويقصد بها المناقشة التي تحصل بين أحد المتعلمين والمعلم ، أو بين المتعلمين أنفسهم بإشراف المعلم ، وهي تدوم لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز خمس دقائق في الحصة الدراسية ، وتتمحور غالباً حول أحد الأمور الآتية :

- توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس.
- استخلاص معلومات خاصة من صورة أو خريطة أو مجسم.

٢ ـ **المناقشة الطولية**: وهي تستغرق كامل الوقت المخصص للحصة الدراسية ، ويشترط فيها أن تكون مبنية على المعلومات السابقة للمتعلمين في الموضوع الذي ستجري مناقشته؛ إذ إنّ الغرض الأساس منها هو التأمل في الأفكار والمعلومات بقصد الوصول إلى حل للمشكلة المطروحة. [الحصري ، العنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٥١ ـ ١٥٢].

ولقد أشار ابن جماعة إلى المناقشة القصيرة ، بقوله : (ويسمع السؤال من مورده ، وإن كان صغيراً (. . .) وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده ، أو تحرير

العبارة فيه لحياء أو قصور ، ووقع على المعنى عبّر عن مراده وبيّن وجه إيراده ، ورد على مَن رد عليه ، ثم يجيب بما عنده ، أو يطلب ذلك من غيره ، ويتروّى فيما يجيب به رده). [ابن جماعة ، ٤٩].

وبيّن العلموي أهمية طريقة المناقشة الجماعية بقوله: (وينبغي أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل ويختبر بذلك أفهامهم). [العلموي ، ٥٦]. وقدمها بأسلوب يتلاءم مع دعوات كثير من التربويين المعاصرين الذين أكدوا أهمية المناقشة الجماعية المنظمة التي تشجع التعلم الذاتي ، وتوفر الميل إلى العمل والنشاط بجدية كبيرة ، بالإضافة إلى أنها تستبعد الحلول المتطرفة أو غير المنطقية التي يمكن أن تظهر فيما لو تم العمل فردياً. فالفكرة التي يملكها الفرد هنا تنقل إلى الآخرين بسهولة. [جمل ، ٢٠٠١ ، ١٤١]. وقال ابن جماعة: (يعتني بسائر الدروس المشروحة ضبطاً وتعليقاً ونقلاً إن احتمل ذهنه ذلك ، ويشارك أصحابها حتى كأن كل درس منها له). [ابن جماعة ، ١٣٢ ، وينظر: ابن خلدون ، ١٢٢٣].

٦/ ١/ ١ ـ شروط الحوار عند علماء المسلمين:

لقد تحدث علماء المسلمين عن الشروط التي ينبغي توافرها في الحوار والمناقشة ليكون ناجحاً ومحققاً أهدافه ، ويمكن ذكرها بإيجاز فيما يأتي:

١ ـ أن تكون المناقشة جدية ونافعة وهدفها الوصول إلى الحقيقة. قال العلموي: (فلا يليق بأهل العلم تعاطي المناقشة بالمنافسة والشحناء؛ لأن ذلك يورث العداوة والبغضاء ، بل يجب الاجتماع على الحق عملاً بقوله تعالى: ﴿ لِيُحِقَّ ٱلْحَقَّ وَيُبْطِلَ ٱلْبَٰطِلَ وَلَوْ كَرِهَ ٱلْمُجْرِمُونَ ﴾ [الأنفال: ٨]. [العلموي ، ٥٦].

٢ ـ أن يكون الحوار منظماً ، فيقوم المعلم أو غيره بتنظيم جلسة المناقشة والحوار ، ولا يقتصر دوره على الاستماع لمناقشة الطلبة ، بل إنّ مهمته الأساسية تنظيم المناقشة وإدارتها وتفعيلها وتصحيح الأسئلة ، وإعادة المناقشين إلى جو المناقشة بأسلوب لين وسهل ، ويزجر من يسيء الأدب منهم ، قال العلموي: (وينبغي أن يكون له نقيب فطن كَيّس دَرِب يرتب الحاضرين ومن يدخل عليه على قدر منازلهم ، ويوقظ النائم ، وينبه الغافل ، ويأمر بسماع الدروس والإنصات لها (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه ، وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده لحياء ونحوه عبّر الشيخ عن مراده وبين وجه

إيراده ، ثم يجيبه عن ذلك السؤال ، ويفهمه إياه على أحسن منوال). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩].

٣ ـ الالتزام بأدبيات الحوار والمناقشة: قال العلموي: (ويزجر من تعدّى في بحثه وظهر منه سوء أدب أو لَدَد ، أو ترك إنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر من الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين ، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه (. . .) أو استهزأ بأحد (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. قال النووي: (وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه ، وإذا سُئل عن شيء لا يعرفه ، أو عرض في الدرس ما لا يعرفه ، فليقل: لا أعرفه أو لا أتحققه (. . .) ولا يعنف من غلط منهم). [النووي ، ٩٦ ـ ٩٧].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية **إتقان استخدام تقنيات السؤال والجواب الذي يعدّ** من أهم متطلبات الحوار والمناقشة؛ **لأن السؤال** آلة التعلم ، فينبغي على المتعلم أن يحسنه ، ولأن الطرائق التفاعلية وغيرها لا بد أن يتخللها مجموعة من الأسئلة ، وهذه الأسئلة تحقق أهدافاً تربوية طيبة في عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ إنها تختبر معارف الطلاب ، وتثير دافعيتهم إلى التعلم ، وتحملهم على ربط بعض خبراتهم السابقة بالموضوع الجديد ، وتمرنهم على المراجعة لتثبيت بعض الحقائق. [آدم جبال ، ١٩٩٦ ، ٦٠ ، بوز ، ٢٠٠٥ ، ١/٢٤١].

قال الماوردي: (إنما أمر بالسؤال من قصد به علم ما جهل ، ونهي عنه من قصد به إعنات ما سمع ، وإذا كان السؤال في موضعه أزال الشكوك واتقى الشبهة ، قيل لابن عباس: بِمَ نلت هذا العلم؟ قال: بلسان سؤول وقلب عقول). [الماوردي ، ٥٠]. وقال الغزالي: (على المتعلم أن يحسن سؤاله ، فإنّ حسن السؤال نصف العلم ، والسؤال مفتاح خزائن العلم ، فإنّ صدور العلماء خزائن العلم فيفتح أبوابها بأفواههم). [الغزالي ، ١٠٧]. وبذلك يشجع الماوردي والغزالي وغيرهما المتعلم على المبادرة بالسؤال ، ويحثونه على التفاعل مع الموقف التعليمي.

٦/ ٢ ـ طريقة المناظرة:

المناظرة لغة: من نظر يقال: ناظرت فلاناً ، أي: صرت له نظيراً في المخاطبة. وناظرت فلاناً بفلان ، أي: جعلته نظيراً له. والتناظر: التراوض في الأمر. ونظيرك: الذي يراوضك وتناظره ، وناظره: جادله. [ابن منظور ، ٥/٢١٩ ، ٢٥١].

والمناظرة اصطلاحاً هي: (عملية إثبات صحة وجهة نظر ، أو خطئها ، أو إظهار سلامة أسلوب ، أو عدم سلامته بالاستعانة بالحجج والبراهين. [هوفر ، د.ت ، ٨٥]. والغاية من المناظرة: (التأثير في المستمعين ، وإقناعهم في الأخذ بوجهة النظر ، أو تركها ، أو التمسك بأسلوب العمل ، وهجره). [هوفر ، د.ت ، ٨٥]. وتهدف المناظرة أيضاً إلى تزويد المتعلمين بوجهات نظر متعارضة، وأحياناً متطرفة، لكي يمكن إيضاح وجهات النظر المتوسطة أو المعتدلة. [هوفر ، د.ت ، ٨٨].

ولمّا كانت المناظرة فيها مناقشة وزيادة ، فإنها تفيد في إثارة اهتمام المتعلمين ، وروح المبادرة لديهم ، والمساهمة في تكوين عادات التفكير السليم ، ولا سيما التفكير الانتقادي. [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٦٢٣. ينظر: هوفر ، د.ت ، ٨٥].

لقد تكلم علماء المسلمين عن المناظرة ، ولا سيما الزُّرْنُوجي والعلموي اللذين توسعا في الحديث عن أهميتها وحكمها وفوائدها التربوية وشروطها وآدابها وأثرها في التعلم ، حتى إنّ العلموي خصص الباب الخامس من كتابه لبيان ماهية المناظرة وشروطها وآدابها وآثارها ، وذكر نماذج من المناظرات التي وقعت بين العلماء.

وجعلها العلموي من الدين ، بشروط مخصوصة ، بقوله: (اعلم أنّ المناظرة في أحكام الشرع من الدين أيضاً ، ولكن لها شروط ومحل ووقت ، فمن اشتغل بذلك في وقته ومحله وقام بشروطه فقد اهتدى بالصحابة رضي الله عنهم ، فإنهم تشاوروا في مسائل ، وبالسلف الصالحين: كالشافعي ومحمد بن الحسن وغيرهما ، فإنهم تناظروا في مسائل). [العلموي ، ١١٤].

وبيّن الزُّرْنُوجي فائدة المناظرة بقوله: (وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأن فيها تكراراً وزيادة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١]. وأكد ابن خلدون أيضاً أهمية المناظرة وفائدتها بقوله: وأيسر هذه طرق هذه الملكة ، ملكة الفهم ، وهو فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية ، فهذا الذي يقرب شأنها ويحصل مرادها) [ابن خلدون ، ١٢٢٨].

٦/ ٢/ ١ ـ حكم المناظرة:

نقصد بحكم المناظرة الحالات التي تجوز أو تجب أو تحرم فيها المناظرة. فقد ذكر الزُّرْنُوجي أنّ المناظرة إذا كانت بقصد إفحام الخصم والمباهاة وإظهار الغلبة

عليه فإنها تحرم؛ لأن هذه الخصال من المحرمات[1]. وإذا كان القصد من المناظرة الوصول إلى الحق فإنها تجوز. وإذا كان الخصم متعنتاً برأيه وغير طالب للحق فإنه يجوز حينئذ مناظرته. قال الزُّرْنُوجي: (فإن كانت نيته إلزام الخصم فلا تحل المناظرة، وإنما تحل لإظهار الحق، والتمويه. والحيلة فيها لا تجوز إلا إذا كان الخصم متعنتاً؛ لا طالباً للحق). [الزُّرْنُوجي، ٧١ ـ ٧١].

وأكد ذلك العلموي بقوله: (اعلم أنّ المناظرة الموضوعة لقصد الغلبة والإفحام والمباهاة والتشوف لإظهار الفضل هي جميع الأخلاق المذمومة). [العلموي، ١١٨]. وحذر الزُّرْنُوجي المتعلم من الاشتغال بالمناظرة القائمة على الجدل المذموم الذي لا يقصد منه الوصول إلى الحق. فقال: (وإيّاك أن تشتغل بهذا الجدل الذي ظهر بعد انقراض الأكابر من العلماء، فإنه يبعد الطالب عن الفقه، ويضيع العمر، ويورث الوحشة والعداوة). [الزُّرْنُوجي، ٣٣].

٦/ ٢/ ٢ ـ شروط المناظرة:

استنتج الباحث من كلام علماء المسلمين عدداً من الشروط المتعلقة بالمناظرة، يمكن ذكرها فيما يأتي: [العلي، ٢٠٠٨، ١٤٢ ـ ١٤٤].

٦/٢/٢/١ـ التأمل والتأني في المعلومات:

لما كان الغرض من المناظرة فهم كلام الخصم وحفظه والرد عليه ومناقشته فإنه يتعين على المناظر أن يسمع كلام خصمه، ويتأمله ويتأنى في الرد عليه [ابن رشد، ٣٥]. قال الزُّرْنُوجي: (ولا بد من التأمل قبل الكلام حتى يكون صواباً (...) وهو أن يكون كلام الفقيه المناظر بالتأمل (...) فإنما تدرك الدقائق على التأمل.

ولهذا قيل: تأمل تدرك). [الزُّرْنُوجي، ٧٢]. وقال أيضاً: (ولا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأني والتأمل). [الزُّرْنُوجي، ٧٠].

ويلاحظ من كلام الزُّرْنُوجي السابق أنه لا يطلب من المتعلم التأمل في المعلومات وعدم الإسراع في الرد على الخصم فحسب، بل يلزمه إنصاف خصمه، ولا سيما في المناظرة، فلا يعانده إذا ظهر الحق إلى جانبه قال العلموي: (فيرى

---

(١) لأن الرياء، والمباهاة، والتكبر على الناس من المحرمات.

رفيقه معيناً لا خصماً ، ويشكره إذا عرّفه الخطأ ، وأظهر له الحق (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به ويشكره ، لا أنه يخجل ، ويسودّ وجهه (. . .) ويجتهد في مجاحدته ومدافعته جهده). [العلموي ، د. ت ، ١١٦].

ويطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم ولا سيما في المناظرة التروي عند عدم القدرة على الجواب ، فقال: (وكان محمد بن يحيى ـ رحمه الله تعالى ـ إذا توجه عليه الإشكال ولم يحضره الجواب ، يقول: ما ألزمْته لازم ، وأنا فيه ناظر ، وفوق كل ذي علم عليم). [الزُّرْنُوجي ، ٧١].

٦/٢/٢/٢ـ الاستمرار:

أرشد الزُّرْنُوجي المتعلم إلى أهمية المواظبة على المناظرة، وعدم الانقطاع عنها؛ إذ إنّ الاستمرار في هذا النشاط يضمن فعالية التعلم وتنميته ، والانقطاع عنها يورث النسيان. واستدل الزُّرْنُوجي بأهمية الاستمرار في المناظرة وآفة الانقطاع عنها بما نقله عن شيخ الإسلام علي بن محمد الإسبيجاني الحنفي ، فقال: (وقع له في زمان تحصيله وتعلمه فترة اثنتي عشرة سنة بانقلاب الملك ، فخرج مع شريكه في المناظرة إلى حيث يمكنهما الاستمرار في طلب العلم ، وظلا يدرسانه معاً اثنتي عشرة سنة، فصار شريكه شيخ الإسلام للشافعيين ، وكان هو شافعياً). [الزُّرْنُوجي ، ٨٣].

٦/٢/٢/٣ـ اختيار الشريك العالم في المناظرة:

أكد العلموي على المتعلم ضرورة اختيار الشريك العالم في المناظرة ليستفيد منه ، ويزيد في همته للتعلم ، فنبه بذلك إلى أهمية التكافؤ بين المتناظرين فقال: (أن يناظر مع من هو مستقل بالعلم ليستفيد منه ، إن كان يطلب الحق ، **والغالب أنهم يحترزون من مناظرة الفحول والأكابر خوفاً من ظهور الحق على لسانهم ، ويرغبون فيمن دونهم طمعاً في ترويج الباطل عليهم**). [العلموي ، ١١٧].

وأشار (كينث هوفر) إلى أهمية اشتراط المساواة في المقدرة العلمية بين المتناظرين بقوله: (ويستحسن أن يكون الفريقان متساويين في المقدرة). [هوفر ، د.ت ، ٩٩].

٦/٢/٢/٤ـ الالتزام بأدبيات المناظرة:

أشار العلموي وابن جماعة وغيرهما إلى أهمية الالتزام بالمبادئ الديمقراطية في أثناء المناظرة والمناقشة: كالعدل وإنصاف الخصم والرجوع إلى الحق ، ولو ظهر

عند خصمه ، فالحق أحق أن يتبع ، والابتعاد عن سوء الأدب والسخرية ، والاستهزاء. . . إلخ. قال ابن جماعة: (كان الشافعي إذا ناظره إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول: نفرغ من هذه المسألة ثم نصير إلى ما تريد. ويتلطف في دفع ذلك من مباديه قبل انتشاره وثوران النفوس ، ويذكر الحاضرين بما جاء في كراهية المماراة لا سيما بعد ظهور الحق. وأن مقصود الاجتماع ظهور الحق وصفاء القلوب وطلب الفائدة ، وأنه لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة والشحناء؛ لأنها سبب العداوة والبغضاء). [ابن جماعة ، ٤٧].

قال العلموي: (ويزجر من تعدّى في بحثه ، وظهر منه سوء أدب أو لَدَد ، أو ترك إنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر من الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين ، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه (. . .) أو استهزأ بأحد (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. وقال العلموي أيضاً: (أن يكون في طلب الحق كمنشد ضالة ، يكون شاكراً متى وجدها ، ولا يفرق بين أن تظهر على يده ، أو يد غيره ، فيرى رفيقه معيناً لا خصماً ، ويشكره إذا عرفه الخطأ ، وأظهر له الحق (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به ويشكره ، لا أنه يخجل ويسوّد وجهه ، ويربدّ لونه ، ويجتهد في مجاحدته ، ومدافعته جهده). [العلموي ، ١١٦].

إن ما ذكره علماء المسلمين حول أهمية التمسك بالمبادئ الديمقراطية في أثناء المناظرة والحوار ، أشار إليه كينث هوفر بقوله: (على الرغم من عدم القدرة على الوصول بين الأطراف المتناظرة إلى حل الخلافات ، لكن لا بد حينئذ لكل طرف من التمسك بالمبادئ الديمقراطية للعدل والإنصاف (. . .) ويتوقع من المتناظر أن يستغل إلى أقصى حد مشاعر المستمعين ، لكنه على الرغم من ذلك لا يحاول تحطيم كرامة خصومه والإساءة إليهم. وهو إذ يبيِّن أخطاءهم لا يتهمهم بسوء النية ، بل يشير إلى أنّ أخطاءهم ترجع إلى نقص المعلومات أو إلى الاغترار بأقوال الآخرين أو أفكارهم ، أو حاجاتهم إلى الإحاطة العامة بجميع جوانب المشكلة المطروحة للبحث). [هوفر ، د.ت ، ٨٦].

٦/٢/٢/٥ ـ الإعداد النفسي الملائم للمناظرة:

طلب الزُّرْنُوجي من المتناظرين والمتناقشين أن يبتعدوا عن كل ما يشوش

فكرهم ، ويشتت ذهنهم ، وكل ما يعوق تعلمهم. فأرشدهم إلى عدم الشغب والفوضى ، ورفع الصوت بما لا فائدة فيه ، والابتعاد عن الغضب؛ لأن ذلك كله يؤثر في تعلمهم. قال الزُّرْنُوجي: (ويتحرز عن الشغب ، والغضب ، فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب ، وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأني والإنصاف ، ولا يحصل بالغضب والشغب). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠].

٦/٢/٢/٦ ـ قصد المناظرة طلب الحق:

لعل الهدف الأساسي من المناظرة معرفة الحق واتباعه ، وليس إفحام الخصم والتغلب عليه ، ومن كان قصده غير ذلك فتحرم عليه المناظرة. قال العلموي: (اعلم أنّ المناظرة الموضوعة لقصد الغلبة والإفحام والمباهاة والتشوف لإظهار الفضل هي منبع جميع الأخلاق المذمومة). [العلموي ، ١١٨]. لذلك طلب علماء المسلمين من المناظر أن يسعى إلى طلب الحق ومعرفته ، ولا يسعى لمجرد إفحام خصمه ، فيطرح عليه الأسئلة التي يقصد منها تعجيز خصمه عن الإجابة عنها [ابن رشد ، ٢٣ ، ٥٣]. قال الزُّرْنُوجي: (فإن كانت نيته إلزام الخصم فلا تحل المناظرة ، وإنما تحل لإظهار الحق). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠]. وقال النووي: (وقد صح عن الشافعي أنه قال: (ما ناظرت أحداً قط على الغلبة ، ووددت إذا ناظرت أحداً أن يظهر الحق على يديه). [النووي ، ٧٦] وقال العلموي: (أن يكون في طلب الحق كمنشد ضالة ، يكون شاكراً متى وجدها ، ولا يفرق بين أن تظهر على يده أو يد غيره ، (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به). [العلموي ، ١١٦].

٦/ ٣ ـ المطارحة:

المطارحة لغة: طرح الشيء وبالشيء رماه. المطارحة: إلقاء القوم المسائل بعضهم على بعض. [الرازي ، ١٩٨٨ ، ١٦٣]. والمطارحة اصطلاحاً هي: (إلقاء الدارسين المسائل والمشكلات بعضهم على بعض في صورة محاورة ومبادلة للرأي). [العمايرة ، ٢٠٠٠ ، ٢٩٩].

والمطارحة طريقة إدراكية للتفكير السليم تهدف إلى إثبات فكرة للتأكد من صحتها ، وتستخدم في التعلم منطلقة من معلومات المتعلم وقناعته الذاتية ، أو خبراته الشخصية القائمة التي تعدّ معياراً مشتركاً مع الآخرين. [الهاشمي ، ١٤٠٥ هـ ، ٤٥٣ ـ ٤٥٤].

تقوم المطارحة على النشاط الذاتي الفكري مع العملي للمتعلم ، ويتم فيها مبادلة الرأي بين طرفين ومناقشته ، ولا تخلو من طرح الأسئلة بين الأطراف المتناقشة ، وتهدف إلى بيان الحقيقة وإزالة الأوهام والشُّبَه التي تعترض أحد الأطراف. بالإضافة إلى أنّ التأمل في المعلومات والأفكار التي يطرحها المتناقشون يمكن أن يؤدي إلى حل مشكلة البحث المطروحة.

ومن أهم فوائد هذه الطريقة التي تقوم على المناقشة أنها تعلم التفكير الانتقادي الذي يصحح عيوب الأدلة ويحسّن الآراء ويميزها ، وتخلق في أطراف المناقشة الاستعداد لتبديل آرائهم؛ لأن المتناقش يتأمل ويفكر ملياً في أفكار غيره ، ويتفحصها مثلما ينظر في أفكاره. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٣٩].

وهذه الطريقة التي تعتمد المناقشة (والمناقشة أكثر ما تنفع حين توجد خلافات الرأي في الميادين التي تدور حولها. وهي طريقة مثالية لغرز الحقائق وغربلة القيم ، وتطويرها من أجل حل المشكلات. والمناقشة تلائم بصورة مثالية تحقيق الأهداف المعرفية (العقلية) العليا ، كما تفيد في تحقيق الأهداف العاطفية) [هوفر ، د.ت ، ٦٣].

تحدث الغزالي والزُّرْنُوجي عن المطارحة ، وجعلاها من أهم طرائق التعليم والتعلم ، وتحدثا عن الشروط التي من شأنها أن تنميها وتطورها. وقارنا بينها وبين التكرار ، والمناظرة فجعلاها أكثر فائدة من التكرار. قال الغزالي: (ولا بدّ من المذاكرة ، والمطارحة ، والمناظرة ، والمشاورة لإظهار الحق ، وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من مجرد التكرار ، وقيل: المطارحة ساعة خير من تكرير شهر). [الغزالي ، ١١٧]. وقال الزُّرْنُوجي: (ولا بد لطالب العلم من المذاكرة ، والمناظرة ، والمطارحة ، فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب (. . .) وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة التكرار؛ لأن فيها تكراراً وزيادة. فقد قيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ـ ٧١].

ويرى الغزالي والزُّرْنُوجي أنّ المطارحة أفضل من المذاكرة؛ لأن فيها مذاكرة وزيادة؛ إذ إنّ المطارحة يتم فيها بحث المسائل التي طرحت في الدرس بين المتعلمين ، والمشكلات التي اعترضتهم وسبل حلها ، فبالمطارحة يعرف المتعلم مدى قدرته على المنافسة ، وتمكنه المعرفي بالنسبة إلى زملائه.

٦/ ٣/ ١ ـ الفرق بين المناظرة والمطارحة:

وإذا كانت المناظرة تشترك مع المطارحة في تحريض تفكير المتعلم ، وتصحيح مساره وتشجيعه على الحوار والمشاركة والعمل ، وهذا كله من شأنه أن ييسر التعلم وينميه ، فإنّ هناك اختلافاً بين المناظرة والمطارحة ، فجوهر المناظرة التنافس والمطارحة التعاون. فالمتناظر ينافس غيره ويقدم الحجج والبراهين لإثبات صحة رأيه ، وإقناع الآخرين به ، [هوفر ، د.ت ، ٨٥].

بينما يتم في المطارحة مجرد مناقشة الموضوع ومبادلة الرأي حوله بتعاون من الأطراف المشاركين ، ولا يلزم من هذا الطرح والمناقشة تقديم البراهين لإثبات صحة الآراء أو إقناع الآخرين بها.

٧ ـ الطرائق الكشفية التنقيبية:

تقوم هذه الطرائق على النشاط الذاتي للمتعلم ، وما يبذله من جهد ذاتي فكري أو عملي من أجل الوصول إلى معلومات جديدة. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٦ ، ينظر: القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١١]. ويمكن ذكر بعض هذه الطرائق التي تعرض لها علماء المسلمين فيما يأتي:

٧/ ١ ـ طريقة التعلم بالتجربة:

شجع علماء المسلمين استخدام طريقة التجريب طلباً للعلم والمعرفة ، ويشير الماوردي صراحة إلى وجوب تحفيز المتعلم على إعمال عقله من خلال عرض مواقف تعلمية إشكالية تحفزه على التفاعل معها عبر مستويات التفكير العليا ، فَيُشَخِّصُ ضرورة ذلك بقوله في العقل: (لأنه ينمو إذا استعمل ، وينقص إن أهمل). [الماوردي ، ٧].

لقد دعا علماء المسلمين المعلمين إلى الاستعانة بتجارب من سبق ، فالعلوم ـ كما يرى ابن رشد ـ لا تكمل النظر فيها إلا بعد زمن طويل من البحث فيها [ابن رشد ، ٣٢] ، ورأوا عدم العدول عن التجريب في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يجعل التعلم أكثر دواماً ، قال الماوردي: (كالذي يحصل لذوي الأسنان من الحُنْكة ، وصحة الرويّة ، بكثرة التجارب وممارسة الأمور). [الماوردي: ٧].

ثم يسوق الماوردي أمثالاً وحكماً وأشعاراً لطيفة ، تؤكد أهمية التجريب في

تطوير التعلم وإنضاجه. فيقول: (وأما العقل المكتسب فهو نتيجة العقل الغريزيّ، وهو نهاية المعرفة، وصحة السياسة، وإصابة الفكرة، وليس لهذا حدّ؛ لأنه ينمو إن استعمل وينقص إن أهمل، ونماؤه من وجهين: إما بكثرة الاستعمال إذا لم يعارضه مانع من هوى ولا صادٌّ من شهوة؛ كالذي يحصل لذوي الأسنان من الحنكة، وصحة الرويّة، بكثرة التجارب، وممارسة الأمور (...) وقال بعض الحكماء: كفى بالتجارب تأديباً، وبتقليب الأيام عظةً، وقال بعض البلغاء: التجربة مرآة العقل، والغرة ثمرة الجهل، وقال بعض الأدباء: كفى مخبراً عما بقي ما مضى، وكفى عبراً لأولي الألباب ما جرَّبوا. [الماوردي، ٧ ـ ٨].

٧/ ٢ ـ طرائق التعلم الذاتي:

حفز علماء المسلمين طلبة العلم على الاجتهاد في تحصيل العلم، والسعي بطلبه ذاتياً، يقول مسكويه مبيناً أنَّ الإنسان الكامل (هو كمال الذي يشتاق به إلى العلوم، فهو إن يصبر في العلم بحيث يصدق نظره وتصح بصيرته وتستقيم رويته). [مسكويه، ٥٧].

وينصح علماء المسلمين في التعلم الذاتي أن يسعى المتعلم في طلب علم بذاته والتعمق فيه حتى يتقنه، وأن لا يجمع أكثر من علم في وقت واحد، قال ابن جماعة: (وكذلك يحذر في ابتداء طلبه من المطالعات في تفاريق المصنفات، فإنه يضيع زمانه ويفرق ذهنه (...) بل يعطي الكتاب الذي يقرؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه (...) وليحذر من التنقل من كتاب إلى كتاب من غير موجب، فإنه علامة الضجر وعدم الإفلاج). [ابن جماعة، ١١٤ ـ ١١٥، ينظر: العلموي، ٦٢].

لقد حثّ ابن جماعة والعلموي الطلبة على متابعة التعلم الذاتي الذي يدعم محفوظاتهم، ويزيد معارفهم، قال ابن جماعة: (وليأخذ من الحفظ والشرح ما يمكنه ويطيقه حاله من غير إكثار يُمل، ولا تقصير يُخل بجودة التحصيل (...) بل يعطي الكتاب الذي يقرؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه). [ابن جماعة، ١١٣ ـ ١١٤].

وقال العلموي: (أن يعتني بتصحيح درسه قبل حفظه تصحيحاً متقناً (...) ويعتني برواية كتبه التي قرأها أو طالعها لا سيما محفوظاته، فإنّ الأسانيد أنساب

الكتب ، وأن يحترص على كلمة يحفظها من شيخه أو شعر ينشده أو ينشئه أو مؤلف يؤلفه ليروي ذلك عنه ، ويجتهد على روايات الأمور المهمة؛ كالفقه والفوائد النفيسة والمسائل الرقيقة والفروع الغريبة وحل المشكلات). [العلموي ، ٧٤ ـ ٧٥ ، وينظر: ابن جماعة ، ١١٦].

٧/ ٣ ـ طريقة التعليم بالمراسلة:

يعدّ التعليم بالمراسلة أحد أشكال التعليم والتعلم ، فيمكن للمتعلم الحصول على المعرفة ، ولو لم يكن في مكان التعلم. وهذه الطريقة تسمح للمتعلم أن يتعلم ذاتياً ، وفق برنامج تعليمي مطبوع ورقياً يرسل إلى المتعلم بالبريد ، وهذا ما يعرف بالتعليم بالمراسلة الذي يعدّ من أقدم أشكال تعليم الكبار.

ويتطلب هذا التعليم تنظيماً دقيقاً لتهيئة المعلومات ، وصوغها بلغة تيسر التعلم المستقل. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢٨٣].

وقد عرف علماء المسلمين هذا النوع من التعليم. فقد بيّن ذلك العلموي ، عندما تحدث عن إرسال المستفتي سؤاله المكتوب على رُقعة إلى المفتي الذي يقوم بالإجابة عنه بخط يده ، وبشروط مخصوصة تؤمن من التزوير ، ثم يرسله إلى المستفتي ، وذكر بعض النماذج العملية لذلك فقال: (يلزم المفتي أن يبيّن الجواب بياناً يزيل الإشكال (. . .) وله الجواب كتابة (. . .) إذا كان في المسألة تفصيل ، لا يطلق الجواب؛ فإنه خطأ ، ثم له أن يستفصل السائل إن حضر ، ويعيد السؤال في رقعة أخرى إن كان السؤال في رقعة ثم يجيب (. . .) وإن كان في الرُّقعة مسائل فالأحسن ترتيب الجواب على ترتيب السؤال (. . .) إنه كتب إلى القاضي أبي حامد ما تقول فيمن مات وخلّف بنتاً واحدة وابن عم؟

فأجاب: للبنت النصف والباقي لابن العم (. . .) ويستحب أن يقرأها على حاضريه المتأهلين لذلك ، ويشاورهم ويباحثهم برفق ، وإن كانوا تلامذته (. . .) وليكتب الجواب بخط واضح (. . .) واستحب بعضهم أن لا تختلف أقلامه خوفاً من التزوير (. . .) وختم الجواب). [العلموي ، ٩٩ ـ ١٠٠].

ويلاحظ أنّ العلموي قد نظم التعليم بالمراسلة ، من خلال التأكيد على تنظيم المعلومات ، وترتيب الأسئلة والأجوبة ، وصياغتها بخط واضح ، واستعمال الختم الخاص في نهاية الخطاب.

٧/ ٤ ـ طريقة التصنيف والصِّنَافات:

لم يَغْفل علماء المسلمين عن طريقة التصنيف ، التي تعد من الاكتشافات التربوية الحديثة ، التي يعنى بها كثير من علماء التربية . وقد ظهرت عناية المسلمين بالصنافة والتصنيف ، فبيّنوا أهميتها ، وشروطها ، وفوائدها ، والمنهج العلمي فيها ، وعدّوها أحد أهم المهارات التي ينبغي لطالب العلم أن يتقنها . قال العلموي: (ينبغي لمن كملت أهليته ، وتمت فضيلته أن يعنى بالتصنيف ، ويجد في الجمع والتأليف ، محققاً في مسائله ، مثبتاً نقوله واستنباطه ، متحرياً إيضاح العبارة وإيجازها .

ولا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الرِّكة ، ولا يوجز إيجازاً ينتهي إلى المحق والاستغلاق ، ولا يطوّل تطويلاً يؤدي إلى الملالة ، ويجتنب الأدلة الضعيفة ، والتعليلات الواهية ، ويبيّن المشكلات ، ويجيب عن التعقبات ، ويفك المعضلات ، ويستوعب معظم أحكام ذلك الفن ، ويستعمل القواعد والنوادر ، فبذلك تظهر له حقائق العلم ودقائقه ، ويثبت عنده العلم ، ويرسخ إن أكثر التفتيش والمطالعة ، والتنقيب والمراجعة). [العلموي ، ٧٩ ، ينظر: النووي ، ٨٢].

وذكر العلموي أهمية التصنيف وفوائده بقوله: (قال الخطيب البغدادي: التصنيف يُثبت الحفظ ، ويُذكي القلب ، ويُجيد البيان ، ويكسب جميل الذكر ، وجزيل الأجر ، ولا يشرع في تصنيف ما لم يتأهل له ، فإنّ ذلك يضره في دينه وعلمه وعرضه ، وليحذر من إخراج تصنيفه من يده إلا بعد تهذيبه ، وترداد نظره فيه ، وينبغي أن يكون اعتناؤه من التصنيف بما لم يسبق إليه أكثر). [العلموي ، ٨٠ ، ينظر النووي ، ٨٢].

وقال النووي مضيفاً بعض الفوائد: (وينبغي أن يكون اعتناؤه من التصنيف بما لم يسبق إليه أكثر. والمراد بهذا أن لا يكون هناك مصنف يغني عن مصنفه في جميع أساليبه ، فإن أغنى عنه بعضها فليصنف من جنسه ما يزيد زيادات يحتفل بها ، مع ضم ما فاته من الأساليب ، وليكن تصنيفه فيما يعم الانتفاع به ، ويكثر الاحتياج إليه). [النووي ، ٨٢].

لقد بيّن النووي أهمية التصنيف ، والمنهج العلمي فيه ، بقوله: (وينبغي أن يعتني بالتصنيف إذا تأهَّل له ، فيه يطَّلع على حقائق العلم ودقائقه ، ويثبت معه؛ لأنه يضطره إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتحقيق والمراجعة والاطلاع). [النووي ،

٨٢]. كما ذكر النووي أيضاً الشروط الواجب توافرها فيمن أراد التصنيف بقوله: (فمن تكاملت أهليته، واشتهرت فضيلته، اشتغل بالتصنيف، وجدَّ بقوله: (فمن تكاملت أهليته، واشتهرت فضيلته، اشتغل بالتصنيف، وجدَّ في الجمع والتأليف، محققاً كل ما يذكره، متثبتاً في نقله واستنباطه، متحرياً إيضاح العبارات، وبيان المشكلات، متجنباً العبارات الركيكات، والأدلة الواهيات، مستوعباً معظم أحكام ذلك الفن، غير مخل بشيء من أصوله، منبهاً على القواعد، فبذلك تظهر الحقائق، وتنكشف المشكلات، ويطلع على الغوامض وحل المعضلات). [النووي، ١١٤، ينظر: ابن جماعة، ٣٨].

وتحدث ابن خلدون عن أهمية التصنيف القائم على مهارة التأليف، وحذر من الاختصارات التي تخل بالتعليم فقال: (ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجاً مختصراً في كل علم تشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة في ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعَسِراً على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ (...) وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ). [ابن خلدون، ١٢٣٢].

وذكر أيضاً أن كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في العلوم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضارها تضر بتحصيل المتعلم [ابن خلدون، ١٢٦٨].

ويرى برونر أنّ التصنيف عملية ضرورية ومهمة، حيث تسهل عملية التصنيف للأشياء الكثيرة في فئات قليلة على المتعلم التعامل معها مع بيئتها، بالإضافة إلى أنّ التصنيف يلبي الحاجة إلى التعليم المستمر وذلك من خلال وسيلتين: الأولى: التعرف على الشيء دون حدوث أيِّ تعلم فعلي جديد. والثانية: تخطِّي المعلومات المعطاة إلى معلومات جديدة. [منصور، ١٩٩٣، ٤٢].

إنّ ما ذكره النووي والعلموي وغيرهم في التصنيف يتشابه كثيراً مع صنافة «بلوم» وتصنيف «جيلفورد»، حيث وضع كل منهما تصنيفاً في تبيان نواتج التعلم، ووضعها بصورة تغيرات معينة، وسلوك المتعلم.

يعتقد كثير من التربويين؛ أمثال بلوم وساندرز أنّ الصنافة نظام أو نسق للتصنيف الموحد يمكن أن تساعد المعلمين على تذليل الكثير من الصعوبات، وتوفر أرضية

مشتركة للتواصل والتفاهم ، ومناقشة مختلف القضايا التي تواجه المعلمين. وتهدف هذه الصنَّافات إلى تنمية الفكر وإطلاق الإمكانات العقلية المختلفة ، بحيث تساعد على تفتح الذهن واكتساب القدرة على حل المشكلات والتعلم الذاتي. [جمل ، ٢٠٠١ ، ٧٧ـ ٧٨ ، ٨١].

ويمكن للباحث أن يضع تصوراً لبعض الصنافات عند بعض علماء المسلمين ، ومن هذه الصنافات صنافة النووي في الفقه الإسلامي ، وصنافة المحدثين؛ أمثال البخاري ومسلم والنسائي وابن ماجه. . . إلخ ، التي تقوم عادة على تقسيم الكتاب (المؤَلَّف) إلى كتب كثيرة ، ثم تقسم هذه الكتب إلى أبواب ، وتعنون هذه الكتب والأبواب بعناوين واضحة تجمع أحاديث كثيرة ، ويتم تصنيفها ضمن هذه الكتب والأبواب حسب موضوعاتها ، أو أحكامها الشرعية. . . إلخ.

فمثلاً: كتاب البخاري الذي قسم كتابه إلى كتب عدة ، وقسم كل كتاب إلى أبواب عدة. فيقول مثلاً: كتاب العلم ، ويقسم هذا الكتاب إلى أبواب عدة؛ منها: **باب** فضل العلم ، **وباب** طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم ، **وباب** العلم قبل القول والعمل ، **وباب** الفهم في العلم. . . . إلخ. ثم يضمّن هذه الأبواب مجموعة من الأحاديث تتناسب مع عنوان الكتاب والباب.

وتقوم صنافة التفسير عادة على ذكر الآيات (**تذكر**) ، ثم تبيان معاني مفرداتها (**فهم**) ، ثم شرح الآية (**تفسير وشرح**) ، ثم توضيح آراء المفسرين لها والمقارنة بينها (**المقارنة**) ، وتبيان الرأي الراجح في التفسير (**التقويم**).

ويلاحظ أنّ منهج علماء المسلمين في التصنيف يقوم على السلم الترتيبي الذي يبدأ من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب. وتتوقف كل مرحلة من مراحل التصنيف على سابقتها ، بحيث يتم بناء اللاحق على السابق ، ويتم تحصيل الدرجة الأعلى عند إتقان جميع المراحل السابقة.

واتبع علماء المسلمين في التصنيف مناهج علمية كثيرة ، منها:

* المنهج الاستقرائي (غلب على التفسير والحديث والفقه. . .).

* المنهج المقارن (غلب على الفقه والأصول والتربية. . .).

* المنهج الاستنتاجي (غلب على العقيدة وأصول الفقه والنحو. . .).

* المنهج التاريخي (غلب على السيرة والتراجم. . .).

* المنهج الوصفي التحليلي (كتب وشروح التفسير والفقه والحديث. . .).

وبناء على ما سبق وما سيأتي بيانه ، يظهر أنّ علماء المسلمين اعتمدوا أنماطاً علمية لكل مادة علمية ، وعرفوا الصنافات التعليمية ، وتمرسوا فيها.

ويبين الجدول الآتي تصور الباحث لتصنيفات علماء المسلمين في الحديث والفقه والتفسير.

الحديث		الفقه		التفسير	
ذكر الكتاب	تذكر	ذكر الكتاب الفقهي	تذكر	ذكر السورة	تذكر
ذكر الباب	تذكر	ذكر الأبواب الفقهية	تذكر	ذكر الآية	تعرف
ذكر نص الحديث	تعرف	ذكر مسائل أصلية	تصنيف وتحليل	ذكر سبب نزول الآية	تعرف
ذكر سند الحديث ومتنه	تعرف	ذكر مسائل فرعية	تصنيف وتحليل	ذكر معاني مفردات الآية	شرح
تبيان مشكل الحديث وعلله	تحليل	ذكر أحكام شرعية	تركيب	ذكر آراء المفسرين فيها	مقارنة
ذكر الأحكام الفقهية المستنتجة من الحديث	تقويم	ذكر أدلة شرعية	تركيب	اعتماد الأدلة الشرعية في التفسير	تمييز
		ذكر آراء الفقهاء واستدلالتهم	مقارنة	ذكر الأحكام الشرعية المرتبطة	تقويم
		مناقشة آراء الفقهاء	مناقشة		
		الترجيح بين الآراء بناء على الأدلة	تقويم		

(جدول رقم (١)

ويظهر الجدول السابق أداء علماء المسلمين في إجراء تصنيفات مهمة لبعض

العلوم الشرعية ، والتي تبيّن المستويات المعرفية التي تندرج في إطارها هذه التصنيفات التي يفيد منها المعلم في فهم هذه العلوم وتعليمها.

ويمكن للباحث تصور صنافة العلموي الذي تمرس في الفتيا ، وبيان أحكام المسائل الفقهية؛ لأن فيها من التدرج المعرفي والمهاري ما يمكن أن يؤسس لصنافة تعليمية ترشد عمل المفتي ، وطريقة تعامله مع الفتيا ، وفق ست مراحل:

١ ـ تعريف المسألة أو (الفتيا): أي: امتلاك المفتي القدرة والخبرة في الإفتاء ، وذلك لا يتم إلى بتوافر (شروط الإفتاء). فيستطيع إدراك ماهية المسألة ، ونصها ، وتبويبها (ذكر بابها) ، وتفريعاتها. [**تذكر**].

٢ ـ ذكر المسائل المرتبطة بالفتيا ، وتحديد مكانها من حيث ارتباط حكمها وأدلتها بغيرها من المسائل. حيث يتبيّن نوع المسألة وفروعها والمسائل المرتبطة معها وبابها الفقهي. [**فهم**].

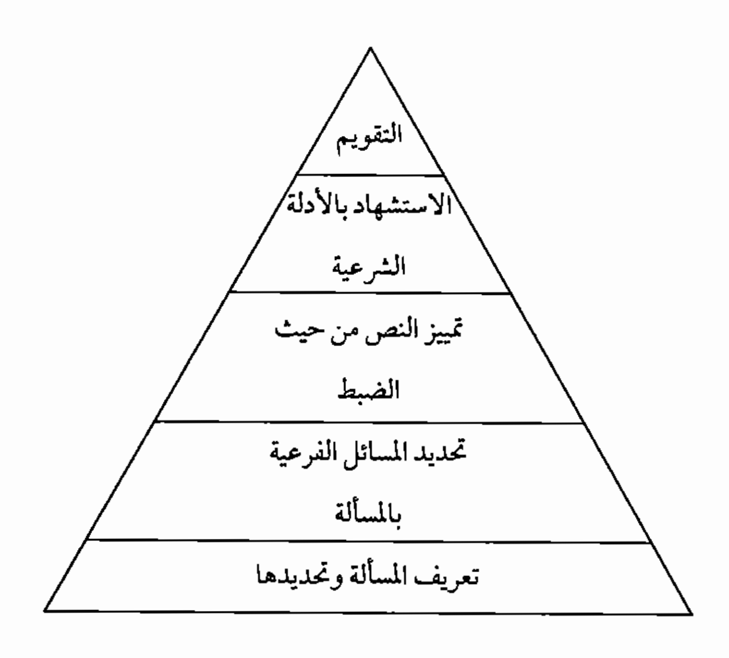
٣ ـ تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المسألة أو الفتيا المدروسة ، وغيرها مما يتقارب معها في أوجه ، ويفارقها في أوجه أخرى. حيث يحدد المفتي أوجه التشابه والاختلاف في النص والحكم والدليل. [**تحليل**].

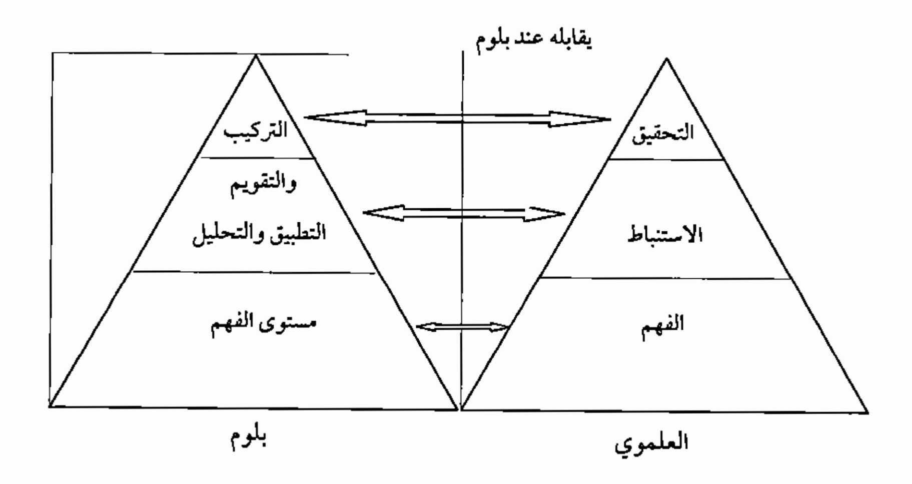
٤ ـ تمييز المسألة أو الفتيا بنصها ، وتبيان فروعها ، من خلال قدرة المفتي على استيضاح النص وضبطه ومعرفة المسائل المماثلة له ، وما يتفرع عنها. [**تحليل ـ تركيب**].

٥ ـ الاستشهاد بالأدلة الشرعية من القرآن والسنة والإجماع والقياس والمصادر التبعية على المسألة. والقدرة على التنبؤ بالحكم. [**تركيب**].

٦ ـ التقويم: إعطاء المسألة حكماً شرعياً مستنداً إلى الأدلة الشرعية ، سواء أكان الحكم فرضاً ، أم واجباً ، أم مباحاً ، أم مندوباً ، أم مكروهاً ، أم محرماً. [**التقويم**]. [ينظر: العلموي ، ٨٣ ـ ٩٠].

وهذا التدرج التعليمي المستنبط من كلام العلموي يمكن الاستناد إليه عند التدرب على الفتيا وممارستها أيضاً. والجدول الآتي يظهر شكلاً تمثيلياً.





جدول رقم (٢)

ويلاحظ في تصنيف العلموي مدى التقارب بين تصنيفه وتصنيف بلوم ، **فالاستنباط** عند العلموي يتطلب دراية ودراسة للموضوع ، والتوصل من خلال ذلك إلى النتائج. **وأما التحقيق** فيتطلب إعطاء قيمة (حكم) ، للمادة المدروسة ، والتأكد من صحتها ، ومضمونها ، ومناسبة الحكم والدليل للنص المدروس.

ويلاحظ أنّ المجال المعرفي عند العلموي له ثلاثة مستويات:

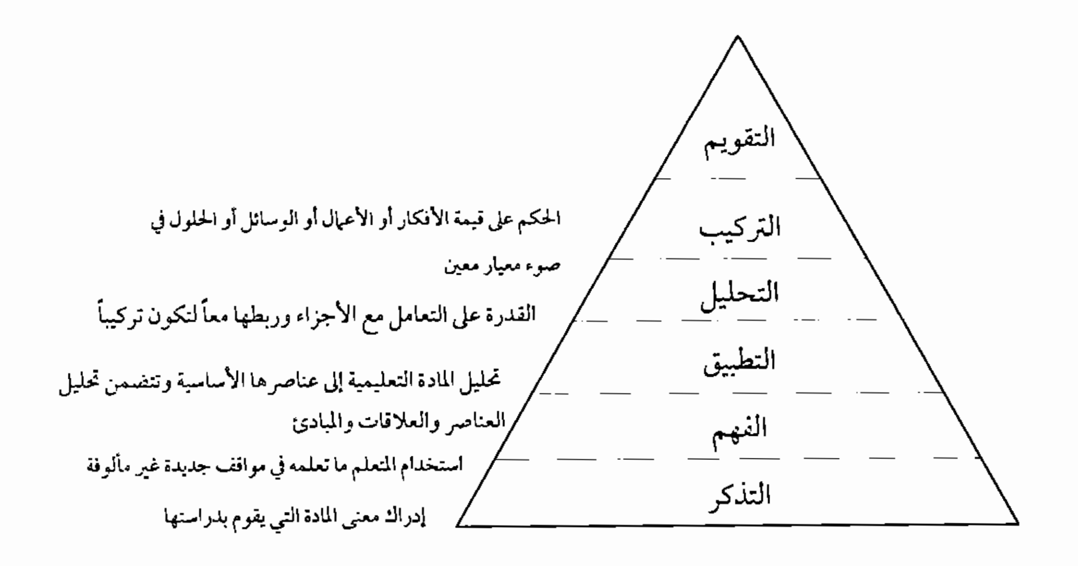
أولها: الفهم: القائم على معرفة المادة العلمية وتوضيح معانيها.

وثانيها: الاستنباط: القائم على التنقيب والمراجعة للمادة من خلال تبيين عناصرها عن طريق تحليلها.

وثالثها: التحقيق: القائم على التعمق في معرفة أقوال الفقهاء في المسألة، وإدراك محل النزاع بينهم، والتأكد من أقوالهم، والتعرف على آرائهم حول الحكم الفقهي واختلافهم فيه، ومعرفة المستندات (الأدلة) التي اعتمدوها في بناء الأحكام، والترجيح بين آرائهم بحسب قوة الأدلة. [ينظر: العلموي، ٧٠ـ٧٩].

لعل أهمية الصنافة العرفانية لـ بلوم (Bloom) تظهر من خلال تبيان المهارات وأوجه النشاط العرفاني التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند الطلبة، وهذا التدرج في المستويات عند «بلوم» يأخذ أهميته من حيث مراعاته للانتقال من البسيط إلى المعقد. [الجمل، ٢٠٠١، ٧١].

والمجال المعرفي عند «بلوم» له ستة مستويات، ومن خلال كل مستوى يحاكي جانباً من المعرفة، ويشير الجدول الآتي إلى تصنيف بلوم في مجال المعرفة:



جدول رقم (٣)

المصدر [الدويش، ٢٠٠٦، ٨٢]

ومن خلال المقارنة بين تصنيفي «**العلموي**» و«**بلوم**» يلاحظ توافقهما في:

١ ـ اعتماد التصنيف التدريجي للأهداف المعرفية.

٢ ـ التدرج من البسيط إلى المركب.

٣ ـ تتنوع المستويات المعرفية عند بلوم والعلموي بين مستويات عليا ودنيا.

٤ ـ يتوافق تحديد المسائل الفرعية المرتبطة بالمسألة الأصلية عند العلموي مع مستوى التحليل عند بلوم، ففي هذا المستوى ينبغي للمتعلم (والمفتي) أن يحدد المسألة من خلال تحليلها وتعرف مفرداتها ومحدداتها، بينما يتوافق مستوى التحقيق مع المستويات العليا عند بلوم[١].

---

(١) ويمكن للباحث استنباط طريقة الغزالي في التصنيف من خلال كتابه «منهاج المتعلم» وبيان معالمها الأساسية بإيجاز فيما يأتي:

١ ـ الشرح المبسط الهادف إلى جعل الطالب مأنوساً للعلم، فيحصر ذهنه، ويقدم إلى التعلم بشغف وهمة. [الغزالي، ٧٩].

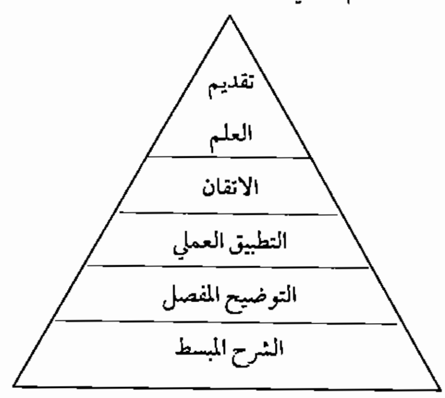
٢ ـ الانتقال إلى التوضيح والتفصيل، بحيث يفهم المتعلم المقصود من الكلام فهماً واضحاً. [الغزالي، ٨٢].

٣ ـ الانتقال بالطلبة من العلم إلى العمل (بما يسمى مرحلة التطبيق) والإسقاط على الواقع، ليفيد الطلبة منه في حياتهم. [الغزالي، ٨٤].

٤ ـ إتقان علم من العلوم والتمرس به من خلال تعرف مفرداته وما يتعلق به. [الغزالي، ص٩٠].

٥ ـ تطبيق التعليم وبذله وتقديمه لمن يرغبه، وهي درجة عليا تمكن المتعلم من تمرس العلم، وليس فقط القدرة على إعطاء القيمة والحكم والتقييم للمعرفة.

ويمكن تمثيل التصنيف وفق الهرم الآتي:



٨ ـ الخاتمة

ظهرت عناية علماء المسلمين بطرائق التدريس ، وأشاروا إلى العناصر الرئيسة التي تحكم نجاحها ، من خلال حديثهم عن وظيفة المعلم في التعليم ، والكفايات التربوية لدى المعلم ، وتبيانهم أسلوب التعامل مع المتعلمين ، والكيفية المناسبة لإيصال المعلومات إليهم.

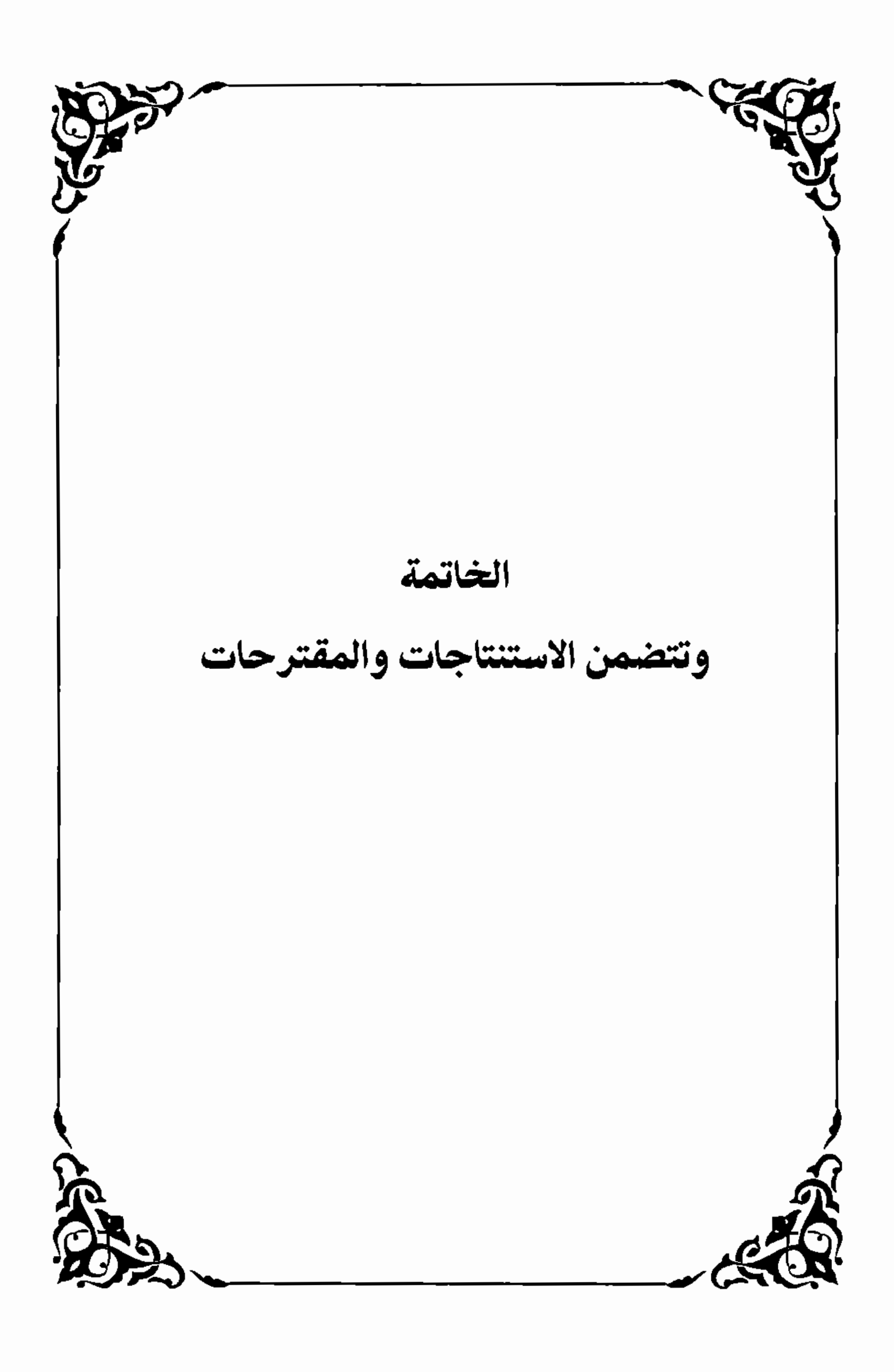
واستعمل علماء المسلمين مفهوم التدريس ، والمدرس ، والدارس ، والمدرسة ، بعد انتشار المدارس ، وأما قبل ظهور المدارس فقد غلب استعمال مفهوم التعليم والتعلم والمعلم والمتعلم ، وينتج عن ذلك أنّ مفهومي التعليم والتدريس مترادفان ، لهما دلالة واحدة عند علماء المسلمين.

ورأى الباحث إمكان تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين على أساس معيار أسلوب التعامل مع المعرفة ، وقسمها إلى طرائق التلقي وطرائق المناقشة. ثم اعتمد الباحث تصنيف «إدوين فنتون» في تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق: العَرْضية والتفاعلية والكشفية. وعمل جاهداً على تصنيف طرائق التعليم عند علماء المسلمين وفق هذا التصنيف.

فتضمنت الطرائق العَرْضية طريقة الحفظ والتسميع ، والمراجعة والتكرار ، والمذاكرة والتلقين ، وطريقة الإلقاء التي اتخذت أشكالاً كثيرة: كالرواية والإملاء ، والقصة والوعظ ، والوصف والمحاضرة... إلخ.

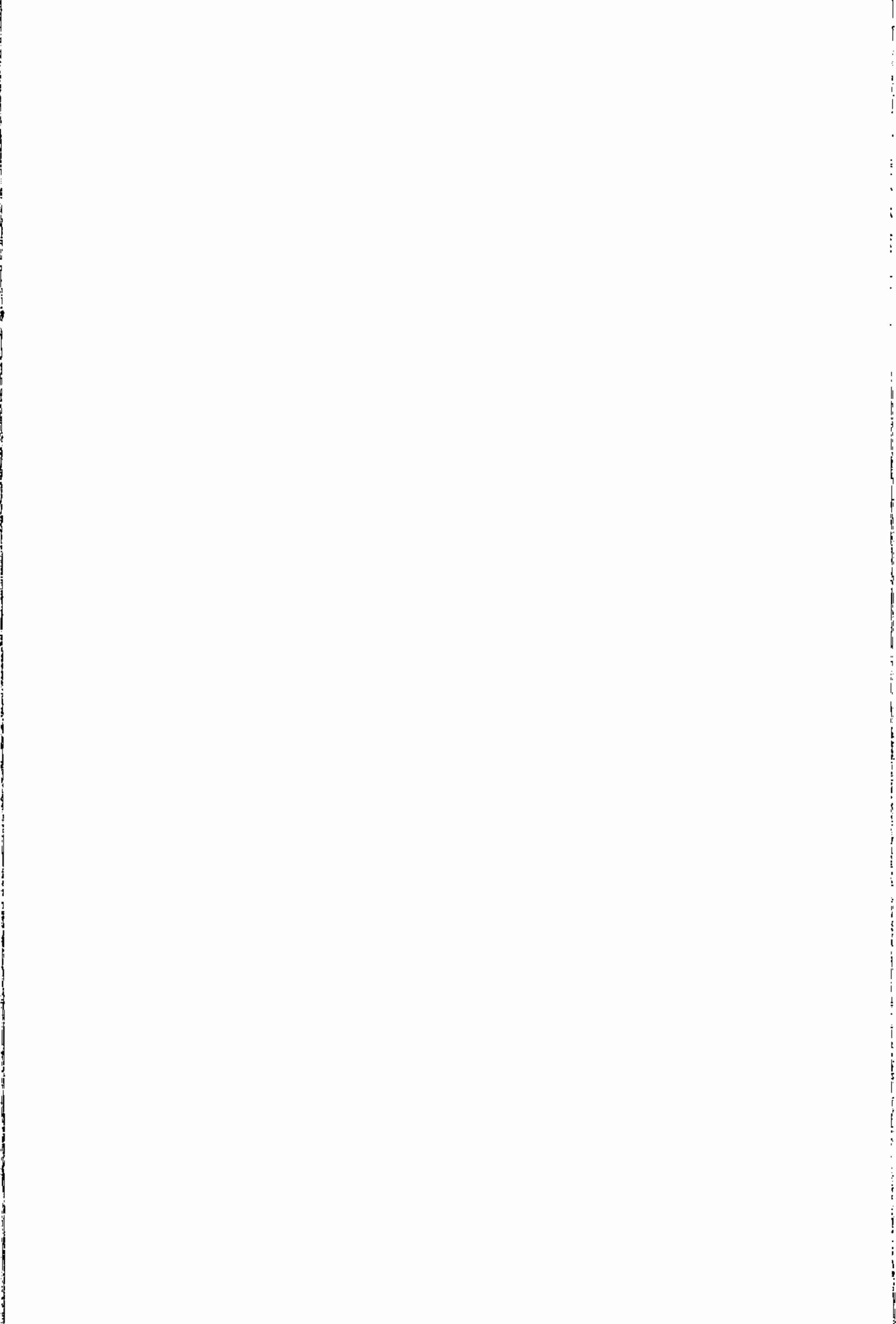
بينما شملت الطرائق التفاعلية طريقة الحوار والمناظرة والمطارحة. وأما الطرائق الكشفية التنقيبية فتضمنت طريقة التعلم بالتجربة ، والتعلم الذاتي ، والتعليم بالمراسلة والتصنيف.





الخاتمة

وتتضمن الاستنتاجات والمقترحات



الاستنتاجات والمقترحات

الحمد لله أولاً وآخراً؛ الذي وفقني لإتمام هذا الكتاب ، وخرجت منه بمكاسب علمية جمة. ويمكن الإشارة إلى أهم الاستنتاجات والمقترحات فيما يأتي:

أولاً ـ الاستنتاجات:

١ ـ أشار علماء المسلمين إلى أهم مبادئ التعلم ، ومضامينها التربوية والنفسية ، فتحدثوا عن مبدأ توفير الدوافع بأنواعها المختلفة؛ كالدافع المعرفي ، ودافع التنافس ، ودافع الإنجاز ، ومبدأ التغذية الراجعة بأنماطها المتعددة ، ومبدأ الاستعداد ومتطلباته ، ومبدأ الاستمرار في التعلم ، والعوامل المساعدة عليه ومعوقاته والوسائل التي تعمل على تحقيقه ، ومبدأ التدرج في التعليم والتعلم.

٢ ـ تعدّ الدافعية عند علماء المسلمين بأنواعها المختلفة دافعية ذاتية تنبعث من داخل المتعلم ، وخارجية مرتبطة بالمكافآت ، ولكنهم ركزوا على المكافآت الداخلية. وما ذكروه أولئك العلماء في مجال الدافعية أكدته الدراسات التربوية الحديثة في مجال علم النفس ، ولا سيما أصحاب نظرية التقرير الذاتي ـ التي هي إحدى نظريات الدافعية الحديثة ـ و«هيدر» الذين أكدوا أن الأنشطة المحكومة بدوافع ذاتية أو داخلية تؤثر في تعلم الفرد أكثر من الدوافع الخارجية.

٣ ـ ربط علماء المسلمين بين المثير والاستجابة بعلاقة طردية؛ إذ يتكرر حدوث الاستجابة المحددة ، بحدوث المثير المحدد مسبقاً ، وفي ذلك تعزيز الاستجابة ، وهذا يمثل جوهر السلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي) الذي يقوم على الربط بين مثيرات واستجابات معينة.

٤ ـ ذكر علماء المسلمين بعض القواعد العامة في التدريس من خلال حديثهم عن مبدأ التدرج في التعليم والتعلم؛ كالتدرج من المحسوس إلى المجرد ، والتدرج من

السهل إلى الصعب ، والتدرج من البسيط إلى المركب. ورأوا إمكانية ضبط سلوك المتعلم ومراعاة ميوله وقدراته ، واستعداده من خلال التدرج في تعليمه وتربيته ، ومراعاة تلك القواعد. وهذا ما نادى به علماء التربية المحدثون ، مثل: إدوارد كلاباريد (١٨٧٣ ـ ١٩٤٠) السويسري ، وفريير (١٨٧٩م ـ) السويسري أيضاً ، والمربي الأمريكي وليم هارد كيلباترك (١٨٧١م ـ).

٥ ـ ربط علماء المسلمين من خلال حديثهم عن الاستعداد بين همة المتعلم التي هي أمر داخلي انفعالي ، وجِدّه الذي هو العمل المتمثل في السلوك ، وهو أمر خارجي ، وجعلوا العلاقة بينهما (الهمة والسلوك) تلازمية تبادلية ، بحيث تؤدي الهمة إلى جِدّ ومواظبة ، بينما يؤدي الجِدّ والمواظبة إلى الهمة ، وهو ربط سديد تؤكده بحوث علم النفس الحديثة.

٦ ـ إنّ في حديث علماء المسلمين عن ترتيب الحاجات الإنسانية وفق سلم هرمي حسب أهميتها ، وجعلهم الحاجة الكبرى والغاية الأساس من التعلم التي تعتلي قمة الهرم هي مرضاة الله تعالى اتفاقاً واختلافاً بين أولئك العلماء وبين «ماسلو» ـ الذي يعدّ أحد أكبر المهتمين بنظريات دوافع السلوك ـ.

أما وجه الاتفاق فيتجلى في ترتيب الحاجات الإنسانية وفق سلم هرمي حسب أهميتها ، بدءاً من الحاجات الدنيا وحتى أعلى قمة هرم الحاجات ، وإن الحاجة الأكثر إلحاحاً سوف تطغى على اهتمام الفرد.

وأما وجه الاختلاف فيظهر من خلال رؤية ماسلو أنّ المتعلم تتناقص عنده حدة الدافعية كلما أُشبعت واحدة من حاجاته ، بينما يرى علماء المسلمين أنّ دافعية المتعلم لا تتناقص بمجرد وصوله إلى قمة الهرم وإشباع حاجته الكبرى ، بل يبقى المتعلم مستمراً في إشباع هذه الحاجة.

فمرضاة الله تعالى تمثل الحاجة الكبرى في قمة الهرم عند المتعلم المسلم الذي يستمر في طلبها بالعلم حتى آخر لحظة من حياته ، وكلما أرضى المتعلم ربّه ازداد علمه ، فالعلاقة بين الغاية الكبرى للمتعلم (رضاء الله تعالى) ووسيلة الوصول إليها (العلم) طردية؛ فكلما أرضى العبد ربّه زاده علماً ، وكلما ازداد علماً ازداد قرباً من الله تعالى.

٧ ـ أشار علماء المسلمين إلى مضمون أنماط التغذية الراجعة: الإعلامية

والداخلية، والخارجية والتصحيحية، والفورية والمباشرة، ووظائفها التعزيزية والتشويقية.

٨ ـ أشار علماء المسلمين بتأهيل المتعلم اجتماعياً وإعداده للحياة، من خلال حديثهم عن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعلم، واهتمامهم ببيان طبيعة العلاقة بين المتعلم ومعلمه، وعلاقة المتعلمين فيما بينهم، وعلاقتهم بغيرهم من أفراد المجتمع، وتنظيمهم علاقة المتعلم بالوسط الاجتماعي والبيئة المحيطة به، وربطهم العلم بالعمل، وبيانهم أثر ذلك في التحصيل الدراسي.

وهذا ما نادت به التربية الحديثة التي دعت إلى إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية، وتبصيرهم بمشكلاتها. فقد نادى بذلك المربي الفرنسي «إميل دوركايم» (١٨٥٨ ـ ١٩١٧م) الذي يرى أنّ مهمة التربية هي إعداد النشء للحياة الاجتماعية، مع مراعاة حاجات البيئة المحيطة. ودعت المربية الأمريكية «هيلين باركهرست» إلى الاهتمام بتقوية الروح الاجتماعية بين الطلاب، وتنمية حسهم الاجتماعي. واهتم المربي البلجيكي «أوفيد دوكرولي» (١٨٧٢ ـ ١٩٣٢م) بالتربية الاجتماعية وربط المدرسة بالبيئة الاجتماعية. وأكد «وليم هارد كيلباترك» المربي والفيلسوف الأمريكي ضرورة امتزاج النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية تسهم في تحقيق نمو سليم.

واهتم المربي والفيلسوف الإنكليزي «هربرت سبنسر» (١٨٣٠ ـ ١٩٠٣م) أيضاً بالتربية الخلقية والاجتماعية، وذكر أنّ التربية هي الإعداد للحياة الكاملة. وأكد «جون ديوي» (١٨٥٩م ـ ١٩٥٢م) المربي الأمريكي أهمية مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.

٩ ـ أشار علماء المسلمين أنّ الخطة التربوية التعليمية تسير وفق ثلاثة مسارات متكاملة:

الأول: النظام التعليمي الذي يتكون من **المدخلات**: وتشمل الوالدين والمعلم والمتعلم، **والمعالجة**: وتشمل تربية من الوالدين وتعليم من المعلمين، **والمخرجات**: التي تكسب المتعلمين الأدب والعلم والمعرفة. ويلاحظ أنّ النظم التربوية المعاصرة أكدت هذا النظام إلا أنّ الأسرة مستبعدة من النظام التربوي بصفتها عاملاً معالجاً ومسؤولاً عن المخرج التربوي.

والثاني: تكامل عناصر المدخلات التعليمية. ويعد إدراج الغزالي والزُّرْنُوجي للمتعلم ضمن عناصر المدخلات التعليمية سبقاً كبيراً تنبه إلى التربويون المعاصرون.

والثالث: التكامل في الأهداف التعليمية السلوكية من جميع جوانبها. وهذا ما تنادي به التربية الحديثة التي تدعو إلى تأهيل التلاميذ ومساعدتهم على تنمية سلوكهم من جميع النواحي: العقلية، والجسمية، والانفعالية.

١٠ ـ تحدث علماء المسلمين عن أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأناطوا بالمعلم مسؤولية اكتشاف قدرات المتعلم وميوله، والتعامل معه على أساسها. وجعلوا هذه المسؤولية ومدى قدرة المعلم على تنفيذها شرطاً لنجاحه في التعليم. وهذا ما نادى به علماء التربية المحدثون، من أمثال؛ «إدوارد كلاباريد» السويسري، والمربي الأمريكي «وليم هارد كيلباترك».

١١ ـ تحدث علماء المسلمين عن الكفايات التربوية لدى المعلم؛ العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية، وركزوا على الكفاية العلمية، فنادوا بضرورة تأهيل المعلم علمياً. وجعلوا توافر مهارات التدريس من لوازم كفاية المعلم المهنية. واهتموا بمهارة إدارة الصف وضبطه، وذكروا أنّ عدم قدرة المدرس على إدارة صفه دليل واضح على فشله في التدريس.

١٢ ـ أشار علماء المسلمين إلى المبادئ العامة في الإدارة الصفية التي تنادي بها التربية الحديثة، والتي تمثلت في كون المعلم منتبهاً داخل صفه، وتدخل المعلم بأسلوب لبق إذا حصل سوء أدب أو مخالفة من المتعلم، وعدم التشهير بالمسيئين، وإبداء المعلم التسامح مع طلابه واحترامهم، ومحافظته على جو مريح فيه شيء من المرح والفكاهة.

١٣ ـ تحدث علماء المسلمين عن الإدارة المدرسية ومكوناتها ووظائفها، وتعرضوا للحديث عن التربية المنفصلة (المختلطة) في المدرسة، فمنع جمهورهم جمع الذكور والإناث في المدرسة، بينما يجيز المغراوي التربية المختلطة مع الكراهة قبل بلوغ الجنسين، أما إذا كان هناك فساد من بعض الصبيان ممن قارب البلوغ، أو إذا بلغ الجنسان فإنه يمنع التربية المختلطة.

وأما علماء التربية المعاصرون فقد انقسموا إلى قسمين في مسألة التربية المختلطة؛ فمنهم من أيّدها تأييداً كاملاً شريطة أن يؤخذ الصبية والفتيات منذ سن

الصغر ، ومنهم من عارض اختلاط الجنسين معارضة شديدة.

١٤ ـ أشار علماء المسلمين إلى الخطوات العامة التي ذكرها التربويون في تنظيم عملية التدريس ، من حيث تحديد أهداف الدرس ، والتقدير المبدئي لمدى ما يعرفه الطلاب من خبرات ، والسير بالتدريس وفق خطوات واضحة يتولى المدرس إعدادها والترتيب لها ، ثم تأتي عملية تقويم كل عناصر العملية التدريسية؛ لكي يعرف المعلم ما حققه الطلاب من أهداف الدرس.

١٥ ـ اعتنى علماء المسلمين بطرائق التدريس ، وأشاروا إلى العناصر الأساسية التي تحكم نجاحها ، من خلال حديثهم عن الكفايات التربوية لدى المعلم ، وتبيانهم أسلوب التعامل مع المتعلمين ، والكيفية المناسبة لإيصال المعلومات إليهم.

١٦ ـ استعمل علماء المسلمين مفهوم التدريس ، والمدرس ، والدارس ، والمدرسة ، بعد انتشار المدارس وشيوعها ، وأما قبل ظهور المدارس فقد غلب استعمال مفهوم التعليم ، والتعلم ، والمعلم ، والمتعلم ، وينتج عن ذلك أنّ مفهومي التعليم والتدريس مترادفان ، لهما دلالة واحدة عند علماء المسلمين.

١٧ ـ إمكانية تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين على أساس معيار أسلوب التعامل مع المعرفة ، وتقسيمها إلى طرائق التلقي وطرائق المناقشة.

١٨ ـ تم تصنيف طرائق التعليم عند علماء المسلمين وفق تصنيف «إدوين فنتون» الذي قسم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق: العَرْضية ، والتفاعلية ، والكشفية. فتضمنت الطرائق العَرْضية طريقة الحفظ والتسميع والمراجعة والتكرار والمذاكرة والتلقين ، وطريقة الإلقاء التي اتخذت أشكالاً كثيرة: كالرواية والإملاء ، والقصة والوعظ ، والوصف والمحاضرة... إلخ.

بينما شملت الطرائق التفاعلية طريقة الحوار والمناظرة والمطارحة. وأما الطرائق الكشفية التنقيبية فتضمنت طريقة التعلم بالتجربة والتعلم الذاتي والتعليم بالمراسلة والتصنيف.

١٩ ـ اهتم علماء المسلمين بالتصنيف والصنافات ، وذكر الباحث تصوراً لبعض الصنافات عند بعض علماء المسلمين ، ولا سيما صنافة «العلموي» التي قارنها

بصنافة «بلوم». فظهر أنهما توافقا في اعتمادِ التصنيف التدريجي للأهداف المعرفية ، والتدرجِ من البسيط إلى المركب ، وتنوعِ المستويات المعرفية عند بلوم والعلموي بين مستوِيات عليا (التحليل ، التركيب ، التقويم) ومستويات دنيا.

ثانياً ـ المقترحات:

خرج الباحث من خلال هذا الكتاب بجملة من المقترحات يمكن ذكر أهمها:

١ ـ تعزيز الاهتمام بالبحث في الفكر التربوي العربي والإسلامي ، وبيان مدى الاستفادة منه.

٢ ـ إجراء دراسات تربوية مقارنة بين الفكر التربوي التقليدي والحديث من جهة ، والفكر العربي والإسلامي من جهة أخرى ، وزيادة الصلة والتعاون بين المؤسسات العلمية ذات العلاقة ، ولا سيما كليتي الشريعة والتربية ، ومعهد التراث العلمي.

٣ ـ بعض الأفكار التي طرحها علماء المسلمين تحتاج إلى دراسات خاصة؛ لبيان مدى تأثيرها في العملية التعليمية التعلمية ، والتشجيع على دراستها ، وبيان أهميتها التربوية ، ومن هذه الأفكار: النية ، والعلاقات الاجتماعية ، والنظام التعليمي ، والتصنيف والصِّنافات ، والكفايات التربوية ، والأهداف التعليمية السلوكية ، وتنظيم العملية التعليمية.

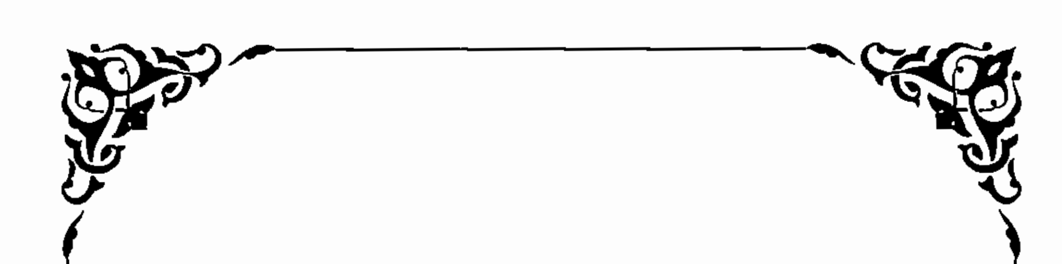
وأخيراً:

فهذا العمل هو جهد المقل لا أدعي فيه بلوغ الكمال ، أو أنه خال من العيوب ، فالكمال لله وحده ، والعقول البشرية من طبيعتها النقص والقصور ، ولا معصوم إلا المعصوم ﷺ. لكن يعلم الله أني لم أدخر وسعاً ولا ضننت بجهد أو وقت من أجل أن يأتي هذا العمل على خير صورة وأفضل وجه ، فإن كنت قد وفقت فيه فهو من عظيم فضل الله تعالى عليّ ، وله الحمد في الأولى والآخرة ، وإن كانت الأخرى ، فيشفع لي أني ما زلت طالب علم.

فإنه كما قال العماد الأصفهاني: (إنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غُير لكان أحسن ، ولو زيد لكان يستحسن ، ولو قُدّم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا دليل على استيلاء النقص على جملة البشر).

نسأل الله عزَّ وجلَّ حسن التوفيق في العمل ، والسداد في الرأي ، والنجاح في تحقيق الأهداف ، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم ، ومقبولاً عنده ، وأن يدّخره لي يوم الدين ، يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

❑ ❑ ❑



الفهارس العامة

* فهرس الآيات القرآنية
* فهرس الأحاديث النبوية
* فهرس المصادر والمراجع
* فهرس موضوعات الكتاب




١ ـ فهرس الآيات القرآنية الكريمة

* * *

٢ ـ فهرس الأحاديث النبوية

* * *

٣ ـ فهرس المصادر والمراجع[1]

ـ أبانمي ، عبد المحسن بن عبد العزيز (١٩٩٢) ، **فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي** ، دار التقنيات ، الرياض.

ـ إبراهيم ، نوفل نوفل (٢٠٠٣) **الوجيز في مصطلحات التربية وعلم النفس** ، دار الجندي ، ط١ ، دمشق.

ـ أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٦) ، **كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم تأليف الإمام برهان الإسلام الزُّرْنُوجي** ، تحقيق ودراسة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

ـ أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٩٠) ، **طرق تعليم التربية الإسلامية** ، مكتبة النهضة المصرية ، ط٤ ، القاهرة.

ـ آدم جبال ، الجزولي محمد (١٩٩٦) ، **طرق وأساليب تدريس منهج العلوم الشرعية بالمرحلة الإعدادية** ، مجلة آفاق تربوية ، العدد التاسع ، سبتمبر ، ١٩٩٦ .

ـ الأصبهاني ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (١٤١٥هـ) ، **مسند أبي حنيفة** ، تحقيق : نظر محمد الفاريابي ، مكتبة الكوثر ، ط١ ، الرياض.

ـ الأصبهاني ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (١٤٠٥هـ) ، **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء** ، دار الكتاب العربي ، ط٤ ، بيروت.

ـ آل عبد الله ، فايزة عطا الله محمد (١٤١٦هـ ـ ١٩٩٦م) : **الفكر التربوي عند برهان الدين الزُّرْنُوجي في كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم** ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى.

ـ الأهواني ، أحمد فؤاد (د. ت) ، **التربية في الإسلام** ، دار المعارف ، مصر.

---

(١) تمت الفهرسة بعد حذف كلمة «ابن» ، «أبو» ولام التعريف.

- الأنسي عبد الله ، وباقارس ، صالح سالم (١٩٩٩) **مشاهير الفكر التربوي عبر التاريخ** ، مكتبة إحياء التراث الإسلامي ، ط٣ ، مكة المكرمة.

- أنيس ، إبراهيم ، وآخرون (١٩٩٠) ، **المعجم الوسيط** ، دار الأمواج ، ط٢ ، بيروت.

- أوبير ، رونيه (١٩٦٧) **التربية العامة** ، ترجمة: عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط١.

- آل ياسين ، محمد (د. ت) **المبادئ الأساسية في الطرائق التدريس العامة** ، دار المعارف ، مصر.

- البحتري ، محمد إبراهيم (١٩٩٩) ، **الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي** ، أطروحة دكتوراه في التربية ، كلية التربية بجامعة دمشق.

- البخاري ، محمد (١٩٨٧) ، **الجامع المسند الصحيح** ، **(صحيح البخاري)** تحقيق: مصطفى ديب البغا ، دار ابن كثير ، اليمامة ، ط٣ ، بيروت ، دمشق.

- بشارة ، جبرائيل (١٩٨٣) ، **المنهج التعليمي** ، دار الرائد العربي ، ط١ ، بيروت.

- البغدادي ، إسماعيل باشا (١٩٩٢) ، **هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين** ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

- بغدادي ، محمد رضا (١٩٨١) **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، مكتبة الفلاح ، الكويت.

- بوز ، كهيلا (٢٠٠٥) ، **طرائق تدريس التربية** ، جامعة دمشق ، كلية التربية.

- بوز ، كهيلا (٢٠٠٣) ، **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها** ، جامعة دمشق.

- البيهقي ، أحمد بن الحسين (١٤١٠هـ) ، **شعب الإيمان** ، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، بيروت.

- التازي ، عبد الهادي (١٩٨٦) ، **المغراوي وفكره التربوي** ، تقديم وتحقيق: عبد الهادي التازي ، نشر مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ط١.

- الترمذي ، محمد بن عيسى (د. ت) ، الجامع (سنن الترمذي) ، دار إحياء التراث ، بيروت.

- التل ، شادية أحمد (٢٠٠٥) ، **علم النفس التربوي في الإسلام** ، دار النفائس ، ط١ ، الأردن.

- أبو جادو ، صالح (١٩٩٨) ، **علم النفس التربوي** ، دار الميسرة للنشر.

- الجقندي ، عبد السلام (٢٠٠١) ، **مرشد الدعاة والمعلمين في التربية وعلم النفس** ، منشورات كلية الدعوة ، ليبيا.

- ابن جماعة ، محمد بن إبراهيم بن سعد الله (٢٠٠٥) ، **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** ، تحقيق: السيد محمد هاشم الندوي ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، بيروت.

- جمعة ، أسعد وعارف (٢٠٠٤) ، دراسات في علم الاجتماع الإسلامي ، دار العصماء ، دمشق.

- جمل ، محمد جهاد (٢٠٠١) **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات.

- الحاج ، فائز محمد علي (١٩٨٨): بحث ضمن «**من أعلام التربية العربية الإسلامية**» المجلد الثالث الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بعنوان «الإمام أبو حامد الغزالي».

- الحاكم ، محمد بن عبد الله النيسابوري (١٩٩٠) ، **المستدرك على الصحيحين** ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، بيروت.

- حجازي ، عبد الرحمن (١٩٨٦) ، **المذهب التربوي عند ابن سحنون** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت.

- الحصري ، ساطع (١٩٥٣) ، **تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون** ، دار الكتاب العربي ، بيروت.

- الحصري ، علي منير ، العنيزي ، يوسف (٢٠٠٥) ، **طرق التدريس العامة** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط٣ ، الكويت.

- حمدان ، نذير (١٩٨٩) ، **في التراث التربوي دراسات نفسية تعليمية تراثية** ، دار المأمون للتراث ، ط١ ، دمشق.

- الحموي ، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (١٩٩١) ، **معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب** ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، بيروت.

- حميدة ، إمام (٢٠٠٠) ، **الأسس التربوية** ، دار ميسرة ، عمان.

- حنبل ، أحمد (١٩٩١) ، **المسند** ، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش ، دار الفكر ، ط١ ، دمشق.

- الحنفي ، عبد المنعم (١٩٧٨) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، مكتبة مدبولي ، ط١ ، مصر.

- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد (د. ت) **مقدمة ابن خلدون** ، دار المعارف ، مصر.

- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد (د. ت) **مقدمة ابن خلدون** ، ط٥ ، دار الكتاب العربي ، بيروت.

- الخن ، مصطفى سعيد (١٩٩٢) ، **دراسة تاريخية للفقه وأصوله** ، الشركة المتحدة ، ط١ ، دمشق.

- خير الله ، سيد محمد ، والكتاني ، ممدوح عبد المنعم (١٩٨٣) ، **سيكولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار النهضة ، بيروت.

- أبو داود ، سليمان بن الأشعث (١٩٨٨) ، **السنن** ، تحقيق: كمال يوسف الحوت ، دار الجنان ، بيروت.

- الدبوس ، جواهر محمد (٢٠٠٣) ، **القاموس التربوي** ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، ط١.

- دخل الله ، أيوب (١٩٩٦) ، **التربية الإسلامية عند الغزالي** ، المكتبة العصرية ، ط١ ، بيروت.

- الدويش ، محمد (٢٠٠٦) ، **دليل معلم العلوم الشرعية** ، السعودية ، مركز التطوير التربوي.

- الديلمي ، شيرويه (١٩٨٦) ، **الفردوس بمأثور الخطاب** ، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

- الديلمي ، طه علي حسن ، والشمري ، زينب (٢٠٠٣) ، **أساليب تدريس التربية الإسلامية** ، دار الشروق ، عمان.

- الديوه جي ، سعيد (١٩٨٨) ، «ابن مسكويه» بحث ضمن «**من أعلام التربية العربية الإسلامية**» المجلد الثاني الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الذهبي ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (١٩٨٧) ، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام** ، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري ، دار الكتاب العربي ، ط١ ، لبنان ، بيروت.

- الذهبي ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (د. ت) ، **سير أعلام النّبلاء** ، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ، محمّد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت.

- راجح ، أحمد عزت (د. ت) **أصول علم النفس** ، المكتب المصري الحديث.

- الرازي ، محمد بن أبي بكر (١٩٨٨) ، **مختار الصحاح** ، مكتبة لبنان ، بيروت.

- رحمة ، أنطون (٢٠٠٣) **التخطيط التربوي** ، جامعة دمشق ، كلية التربية.

- ابن رشد ، محمد بن أحمد (د. ت) ، **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال** ، تقديم: ألبير نصري نادر ، دار المشرق ، بيروت.

- رمضان ، إنصاف (٢٠٠٥) **التفكير الفلسفي الإسلامي** ، دار قتيبة ، دمشق.

- زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) ، **الدافعية والتعلم** ، مكتبة النهضة المصرية ، ط١ ، القاهرة.

- الزحيلي ، محمد (١٩٩١) **طرق تدريس التربية الإسلامية** ، دار المعارف ، مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٩١.

- الزُّرْنُوجي ، برهان الإسلام (١٩٩٨) ، **تعليم المتعلم طريق التعلم** ، تحقيق: عبد الجليل العطا ، دار النعمان للعلوم ، ط١ ، دمشق.

- الزركلي ، خير الدين (١٩٨٤) ، **الأعلام** ، دار العلم للملايين ، ط٦ ، بيروت.

- الزركلي ، خير الدين (د. ت) ، **الأعلام** ، دار العلم للملايين ، بيروت.

- زيتون ، عبد الله (٢٠٠٨) ، **كفايات التعليم الذاتي ومهارته** ، ط١ ، دمشق.

- السبكي ، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي (١٩٩) ، **طبقات الشّافعية الكبرى** ، دار الكتب العلميّة ، ط١ ، بيروت.

- ابن سحنون ، محمد (١٩٧٥) ، **آداب المتعلمين** ، مطبوع ضمن كتاب **التربية في الإسلام** ، للأهواني ، دار المعارف ، ط٢ ، مصر.

- السخاوي ، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (د. ت) ، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع** ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت.

- سلامة ، عبد الحافظ (٢٠٠١) ، **الوسائل التعليمية والمنهج** ، دار القلم ، عمان.

- سليمان ، جمال (٢٠٠٩) ، **أصول التدريس** ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق.

- سمك ، محمد صالح ، (١٩٧٣) ، **فن التدريس للتربية الدينية وارتباطاتها النفسية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

- السمهر ، أحمد (٢٠٠٨) ، **دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الإسلامية المقررة لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ضوء معايير (الإخراج - المضمون العلمي ، الوسيلة)** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

- سنبل ، عبد العزيز (٢٠٠٤) ، **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق.

- سنقر ، صالحة (١٩٨٧) ، **الطرائق الخاصة بالتعليم الابتدائي (الجزء الثاني)** ، مطبعة جامعة دمشق ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

- السيد ، محمود (١٩٨٧) ، **التربية الاجتماعية في القرآن والسنة** ، بحث ضمن موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة البحوث التربوية ، تونس.

- السيوطي ، عبد الرحمن بن أبي بكر (١٩٨٣) ، **طبقات الحفّاظ** ، دار الكتب العلميّة ، ط١ ، بيروت.

- الشافعي ، إبراهيم محمد (١٩٨٨) ، **محمد بن سحنون** ، بحث ضمن «**من أعلام التربية العربية الإسلامية**» المجلد الأول الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج .

- الشافعي ، إبراهيم ، والكثيري ، راشد (١٤١٦هـ) **المنهج المدرسي من منظور جديد** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- شبر ، خليل إبراهيم ، وجامل ، عبد الرحمن ، وأبو زيد ، عبد الباقي (٢٠٠٦) ، **أساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- أبو شريخ ، شاهر (٢٠٠٥) ، **الأساليب التربوية والوسائل التعليمية في القرآن الكريم** ، دار جرير ، عمان .

- شقير ، لبيب (د. ت) ، **تاريخ الفكر الاقتصادي** ، دار نهضة مصر ، القاهرة .

- شمس الدين ، عبد الأمير (١٩٩٠) ، **الفكر التربوي عند الغزالي** ، دار الكتاب العالمي ، ط١ ، بيروت .

- أبو شوار ، إبراهيم (١٩٩٦) ، **الأسس التربوية لعلاقة الحكمة بالشريعة في فلسفة ابن رشد** ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد (٥٥) .

- صالح ، عبد العظيم (٢٠٠٦) ، **ابن خلدون في الخطابات العربية المعاصرة دراسة تصنيفية تحليلية** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد (٣٤) ، العدد (٣) ، جامعة الكويت .

- الصاوي ، محمد وجيه (١٩٩٩) ، **دراسات في الفكر التربوي** ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

- صلاح ، سمير يونس أحمد (١٩٩٧) ، **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

- صيني ، سعيد إسماعيل (١٩٩٤) ، **قواعد أساسية في البحث العلمي** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

- طلس ، محمد أسعد (١٩٥٧) ، **التربية والتعليم في الإسلام** ، رسالة دكتواره من جامعة السوربون بفرنسا ، ١٩٣٩ ، دار العلم للملايين ، ط١ ، بيروت .

- عاشور ، مصطفى (١٩٨١) ، **تعليم المتعلم طرق التعلم** ، مكتبة القرآن ، مصر.

- عاقل ، فاخر (١٩٩٠) ، **علم النفس التربوي** ، دار العلم للملايين ، ط٢ ، بيروت.

- عاقل ، فاخر (١٩٧٩) ، **معجم علم النفس** ، إنجليزي ، فرنسي ، عربي ، دار العلم للملايين ، ط٣ ، بيروت.

- عاقل ، فاخر (١٩٨١) ، **أصول علم النفس وتطبيقاته** ، دار العلم للملايين ، ط١ ، بيروت.

- العال ، حسن إبراهيم (١٩٨٨) ، **فن التعلم عند بدر الدين بن جماعة** ، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض.

- العالم ، يوسف حامد (١٩٩٧) ، **المقاصد العامة للشريعة الإسلامية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- العالي ، حصة يوسف (١٩٩٦) ، **استثارة الدافعية في التدريس** ، مجلة آفاق تربوية ، العدد الثامن ، يناير ١٩٩٦.

- ابن عبد البر ، محمد بن يوسف (د. ت) ، **فضل العلم** ، د. ن.

- عبد الخالق ، أحمد (١٩٩٣) ، **علم النفس أصوله ومبادؤه** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

- عبد الدائم ، عبد (١٩٨٤) ، **التربية عبر التاريخ** ، دار العلم للملايين ، ط١ ، بيروت.

- عبد العزيز ، صالح (١٩٧٨) ، **التربية وطرق التدريس** ، دار المعارف ، ط١٠ ، القاهرة.

- عبد العزيز ، صالح ، وعبد الحميد ، عبد العزيز (١٩٧٩) ، **التربية وطرق التدريس** ، ط٨ ، دار المعارف ، القاهرة.

- عبد الغني ، عارف (١٩٩٣) ، **نظم التعليم عند المسلمين** ، دار كنان ، ط١ ، دمشق.

- عبد الموجود ، محمد عزت (١٩٧٥) **الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية/ مجلة العلم والتعليم** ، العدد ٣ المجلد (١) ، تونس.

- عبود ، عبد الغني (١٩٧٨م) ، **التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- عبود ، عبد الغني (١٩٧٨م) ، **الإسلام والكون** ، الكتاب الثالث من سلسلة الإسلام وتحديات العصر ، القاهرة.

- عبود ، عبد الغني (١٩٨٧) ، **التعليم والتعلم في القرآن والسنة** ، بحث ضمن موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة البحوث التربوية ، تونس.

- عبود ، عبد الغني (١٩٩٣) ، **إدارة المدرسة الابتدائية** ، مكتبة النهضة ، القاهرة.

- عثمان ، سيد أحمد (١٩٨٨) ، **من أعلام التربية العربية الإسلامية** ، بحث بعنوان برهان الإسلام وكتابه تعليم المتعلم طريق التعلم ، ضمن المجلد الثالث ، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

- العجلوني ، إسماعيل بن محمد الجراحي (١٤٠٥) ، **كشف الخفاء** ، تحقيق: أحمد القلاش ، ط٤ ، بيروت.

- عريفج ، سامي ، (٢٠٠١) ، **الإدارة التربوية المعاصرة** ، دار الفكر ، عمان ، الطبعة الأولى.

- العطا ، عبد الجليل (١٩٩٨) ، **تحقيق كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي** ، دار النعمان للعلوم ، ط١ ، دمشق.

- العلموي ، عبد الباسط بن موسى بن محمد (د. ت) ، **المعيد في أدب المفيد والمستفيد**.

- العلي ، صالح (٢٠٠٥) ، **إسهامات برهان الإسلام الزرنوجي في مجال طرائق التدريس ـ دراسة تحليلية لكتاب تعليم المتعلم طريق التعلم** ـ رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة دمشق.

- العلي ، صالح (٢٠٠٨) ، **مبادئ التعلم وطرائقه عند برهان الإسلام الزرنوجي دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة** ، دار النوادر ، ط١ ، دمشق.

- العلي ، صالح ، وكفري ، مصطفى (٢٠٠٤) **علم الاقتصاد والمذاهب الاقتصادية مقارناً بالاقتصاد الإسلامي** ، جامعة دمشق ، ط١.

- علي ، سعيد إسماعيل (١٩٨٧) ، **الدولة والتعليم** ، بحث ضمن موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة البحوث التربوية ، تونس.

- علي ، سعيد إسماعيل (د. ت) ، **أصول التربية الإسلامية** ، دار نشر الثقافة ، مصر.

- علي ، سعيد إسماعيل (٢٠٠١) ، **فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية** ، دار الفكر العربي ، ط١ ، القاهرة.

- العماد الحنبلي ، عبد الحيّ بن أحمد بن محمّد (١٩٩٨) ، **شذرات الذّهب في أخبار من ذهب** ، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلميّة ، ط١ ، بيروت.

- العمايرة ، محمد حسن (٢٠٠٠) ، **الفكر التربوي الإسلامي** ، دار المسيرة ، ط١ ، عمان.

- العمري ، علي (٢٠٠٩) ، **نظريات التعلم** ، منتديات إدارة التربية والتعليم ، عسير ، السعودية.

- الغريب ، رمزية (١٩٧٥) ، **التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

- الغزالي ، محمد بن محمد بن محمد (٢٠٠٧) ، **منهاج المتعلم** ، تحقيق: طه ياسين ، دار النهضة ، ط١ ، دمشق.

- الغزي ، نجم الدين (د. ت) ، **الكواكب السائرة في أعيان المئة العاشرة** ، منشورات دار الأوقاف الجديدة ، بيروت.

- الغزي ، البدر محمد بن محمد بن الرضى (د. ت) ، **الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد** ، دار النشر (د. ذ).

- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاضم (٢٠٠٣) ، **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- فلاديمير ، فاسيلي (١٩٨١) ، **تركستان من الفتح العربي إلى الغزو المغولي** ، ترجمة: صلاح الدين عثمان هاشم ، المجلس الوطني للثقافة ، الكويت.

- فنديك ، إدوارد (١٨٩٦) ، **اكتفاء القنوع بما هو مطبوع** ، دار صادر ، بيروت.

- الفيتوري ، شاذلي (١٩٨٨) ، بحث ضمن «**من أعلام التربية العربية الإسلامية**» المجلد الأول الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بعنوان «**آراء الإمامين سحنون وابنه محمد في التربية**».

- القائمي ، علي (١٩٩٥) ، **أسس التربية** ، دار النبلاء ، بيروت.

- القابسي ، علي بن محمد بن خلف (د. ت) ، **أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين** ، مطبوعة ملحق كتاب التربية في الإسلام للأهواني ، دار المعارف ، مصر.

- قنبر ، محمود (١٩٨٥) ، **دراسات تراثية في التربية الإسلامية** ، دار الثقافة ، الدوحة.

- القلا ، فخر الدين (١٩٩٣) ، **محو الأمية وتعليم الكبار** ، منشورات جامعة دمشق.

- القلا ، فخر الدين ، وناصر ، يونس (١٩٩٠) ، **أصول التدريس** ، منشورات جامعة دمشق.

- الكاندهلوي ، محمد بن يوسف (١٩٩٩) ، **حياة الصحابة** ، دار الحديث ، ط١ ، القاهرة.

- كلاين ، ستيفن. ب. (٢٠٠٣) ، **التعلم مبادؤه وتطبيقاته** ، ترجمة: رباب حسني هاشم ، ومراجعة الترجمة: د. إبراهيم علي البداح ، معهد الإدارة العامة ، مركز البحوث ، الرياض.

- كليرمونت وآخرون (٢٠٠٢) ، **من أجل نظرية في البيداغوجيا ـ بحوث معاصرة**

في معرفة المدرسين العلمية ، ترجمة: وجيه أسعد ، أنطون المقدسي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دمشق.

- الكناني ، أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل (١٤٠٣) ، **مصباح الزجاجة** ، تحقيق: محمد المنتقى الكشناوي ، دار العربية ، ط٢ ، بيروت.

- اللكنوي ، محمد عبد الحي (١٣٢٤هـ) ، **الفوائد البهية في تراجم الحنفية مع التعليقات السنية** ، مطبعة دار السعادة ، ط١ ، القاهرة.

- الماوردي ، علي بن محمد بن حبيب (٢٠٠٥) ، **أدب الدنيا والدين** ، دار الكتب العلمية ، ط٤ ، بيروت.

- المبروك ، عثمان (١٩٨٧) **طرق التدريس وفق المنهج الحديث** ، الدار الليبية للنشر.

- مرسي ، محمد عبد العليم (١٩٨٥) ، **المعلم والمناهج وطرق التدريس** ، الرياض ، عالم الكتب.

- مسكويه ، علي بن محمد بن يعقوب (د. ت) ، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق** ، دار مكتبة الحياة ، ط٢ ، بيروت.

- مسلم بن الحجاج (د. ت) ، **الجامع الصحيح (صحيح مسلم)** ، دار إحياء التراث ، بيروت.

- مطاوع ، إبراهيم عصمت (١٩٨٢) ، **أصول التربية** ، دار الشروق ، ط١ ، جدة.

- المناوي ، محمّد بن عبد الرّؤوف (١٩٩٩) ، **الكواكب الدّرّيّة في تراجم السادة الصّوفيّة الطّبقات الكبرى** ، دار صادر ، ط١ ، لبنان.

- منصور ، علي (١٩٩٣) ، **التعلم ونظرياته** ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

- ابن منظور ، محمد بن مكرم المصري (د. ت) ، **لسان العرب** ، دار صادر ، ط١ ، بيروت.

- النجار ، زغلول راغب (١٤٠٠هـ) **أزمة التعليم المعاصر** ، مكتبة الفلاح ، الكويت.

- النشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٤) ، **علم النفس التربوي** ، دار الفرقان ، ط١ ، عمان ـ الأردن.

- النغيمشي ، عبد العزيز بن محمد (٢٠٠٣) ، **علم النفس الدعوي دراسات نفسية للآباء والدعاة والمربين** ، الرياض ، دار المسلم ، ط٢.

- النوري ، عبد الغني (١٩٩١) ، **اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية** ، دار الثقافة ، قطر.

- النووي ، يحيى بن شرف الدين (٢٠٠٠) ، **فضل العلم وآداب العالم والمتعلم** ، تقديم: مصطفى سعيد الخن ، دار المثابة ، دمشق.

- الهاشمي ، عبد الحميد (١٤٠٥هـ) ، **الرسول العربي والمربي** ، دار الهدى ، ط٢ ، الرياض.

- أبو هلال ، أحمد (١٩٧٩) ، **تحليل عملية التدريس** ، مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان.

- همام ، طلعت (١٩٨٤) ، **كيف تدرس وتتفوق دراسة لكل الطلبة** ، دار الفرقان ، عمان.

- هوفر ، كنيث ، (د. ت) **دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية** ، ترجمة: أديب شيش ، دار السلام ، دمشق.

- الهويدي ، زيد (٢٠٠٥) ، **مهارات التدريس الفعال** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة.

- هندي ، صالح ، وآخرون (١٩٩٢) **تخطيط المنهج وتطويره** ، دار الفكر ، ط٢ ، عمان ، الأردن.

- الهندي ، علي بن حسام الدين المتقي (١٩٨٩) ، **كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت.

- الهيتمي ، أبو العباس أحمد بن محمد بن حجر المكي (د. ت) ، **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال** ، تحقيق: مجدي إبراهيم ، مكتبة القرآن ، القاهرة.

ـ الهيثمي ، علي بن أبي بكر (١٤٠٧هـ) ، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد** ، دار الريان للتراث ، القاهرة.

ـ ابن وهب ، عبد الله بن مسلم (١٩٩٦) ، **الجامع في الحديث** ، تحقيق: مصطفى حسن حسين أبو الخير ، دار ابن الجوزي ، ط١ ، السعودية.

ـ إلياس ، أسماء (٢٠٠١) **اتجاهات حديثة في تصميم وتكوير المناهج التربوية** (د. ت) (د. ن).

ـ اليعمري ، إبراهيم بن علي بن محمد بن فرحون (د. ت) ، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب** ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

المراجع الأجنبية

1 - Lambert,L (1998) building leader ship capacity in school vigerina USA.

2 - Lange phil (1968) technology. learning and instruction audiovisual march p22.

3 - Maslow, A (1975) Motivatio and personality, Newyork, harper.

4 - Turney, G.eLltis, J-the Teacher World Of Work, 4th, Edition, syndic Academic press, sydney, Australia Towler,

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تتبع جهود علماء المسلمين في مؤلفاتهم ، واستنتاج منها مكونات أصول التدريس الأساسية التي اشتملت على مبادئ التعلم وطرائق التدريس والعوامل المؤثرة في التدريس ، ويشير إلى قدرة أولئك العلماء في صياغة قواعد تعليمية وتربوية ، بالإضافة إلى بيان معالم الفكر التربوي الإسلامي عند أولئك العلماء في العصور الوسطى.

اهتم البحث ببيان إسهامات علماء المسلمين في مجال أصول التدريس خلال العصور الوسطى ، ومقارنتها بالفكر التربوي المعاصر عند الحاجة. وأشار إلى أهم مبادئ التعليم عند علماء المسلمين ومضامينها التربوية. فتحدث عن مبدأ توفير الدوافع بأنواعها المختلفة ، ومبدأ التغذية الراجعة وأنماطها ووظائفها ، ومبدأ الاستعداد ومتطلباته ، ومبدأ الاستمرار في التعلم والعوامل المساعدة عليه ، ووسائل تحقيقه ومعوقاته ، ومبدأ التدرج في التعليم والتعلم الذي استنبط منه بعض القواعد العامة في التدريس؛ كالتدرج من البسيط إلى المركب ، والتدرج من السهل إلى الصعب ، والتدرج من المحسوس إلى المجرد.

وبيّن البحث العوامل المؤثرة في التدريس عند علماء المسلمين ، وقارنها بالفكر التربوي المعاصر عند الحاجة ، وذكر منها العوامل الجسدية والانفعالية والاجتماعية المرتبطة بالتعلم ، والتعلم الوظيفي ، ومراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين ، والوسائل التعليمية ، والإدارة الصفية والمدرسية ، وتصميم الدروس.

واعتنى البحث بالحديث عن الكفايات التربوية لدى المعلم؛ كالكفاية العلمية والمهنية والجسدية والأخلاقية. وتوسع البحث في بيان الخطة التربوية التعليمية عند علماء المسلمين ، فذكر مساراتها الثلاثة: النظام التعليمي الذي يتكون من المدخلات ، والعمليات (المعالجة) ، والمخرجات ، وتكامل عناصر المدخلات التعليمية ، والتكامل في الأهداف التعليمية السلوكية.

وذكر البحث طرائق التدريس عند علماء المسلمين ومعيار تصنيفها ، واعتمد الباحث تصنيف «إدوين فنتون» في تقسيم هذه الطرائق إلى: طرائق عَرْضية ، وتفاعلية ، وكشفية.

وبيّن الحديث الطرائق العَرْضية ، وما يندرج تحتها من حفظٍ وتسميعٍ ، وتكرارٍ ومذاكرةٍ ، وتلقينٍ وإلقاءٍ ، ومحاضرةٍ ووعظٍ ، وشرحٍ ووصفٍ وقصةٍ؛ وتحدث عن الطرائق التفاعلية ، فذكر منها طرائق الحوار والمناظرة والمطارحة ، ثم ذكر أهم الطرائق الكشفية؛ كالتعلم بالتجربة ، والتعلم الذاتي ، وطريقة التعليم بالمراسلة ، وطريقة التصنيف والصِّنَافات.



Abstract

This research aims at following the efforts of Muslim scholars in their books, and deducting basic elements of teaching which comprise principles of learning, methods of teaching and effective factors in teaching. Also, it refers to the ability of these scholars of formulating educational and learning rules, in addition to demonstrating features of Islamic educational conception by those scholars in the middle ages.

The research focuses on Islamic scholars' contributions in the field of methods of teaching during the middle ages. Also. this research is an attempt to compare between these contributions and contemporary educational concepts if needed. At the same time, the researcher has indicated main learning principles of Muslim scholars and their educational contents. He discussed the principle of providing motives of all kinds, the principle of feedback, its types and functions, the principle of predisposition and its requirements, the principle of continuous learning , its assisting factors, means of achievement and obstacles, the principle of gradual teaching and learning from which he deduced some general rules in teaching such as shifting from simple to complex, from easy to difficult and erom perceptible to abstract.

The research shows fsctors that affected teaching of Muslim scholars, and compares them with the contemporary educational concept if needed. The researcher mentioned phssical, emotional and social factors related to learning. He also mentioned functional learning. consideration of individual differences of learners,

teaching methods, management of school and classroom and designing lessons.

In assition, this research discusses educational competences of the teacher such as scientific, professional, physical and moral competences. The research elaborates on demonstrating the educational teaching plan of Muslim scholars with its three lines: teaching system which consists of input, process and output, elements and integration of behavioral and teaching aims.

Moreover, the research mentions teaching methods of Muslim scholars and the criterion o their classification. while the researcher adopted the classification os "Edwin Fenton" in dividing theses methods into presentational, interactive and discovery methods.

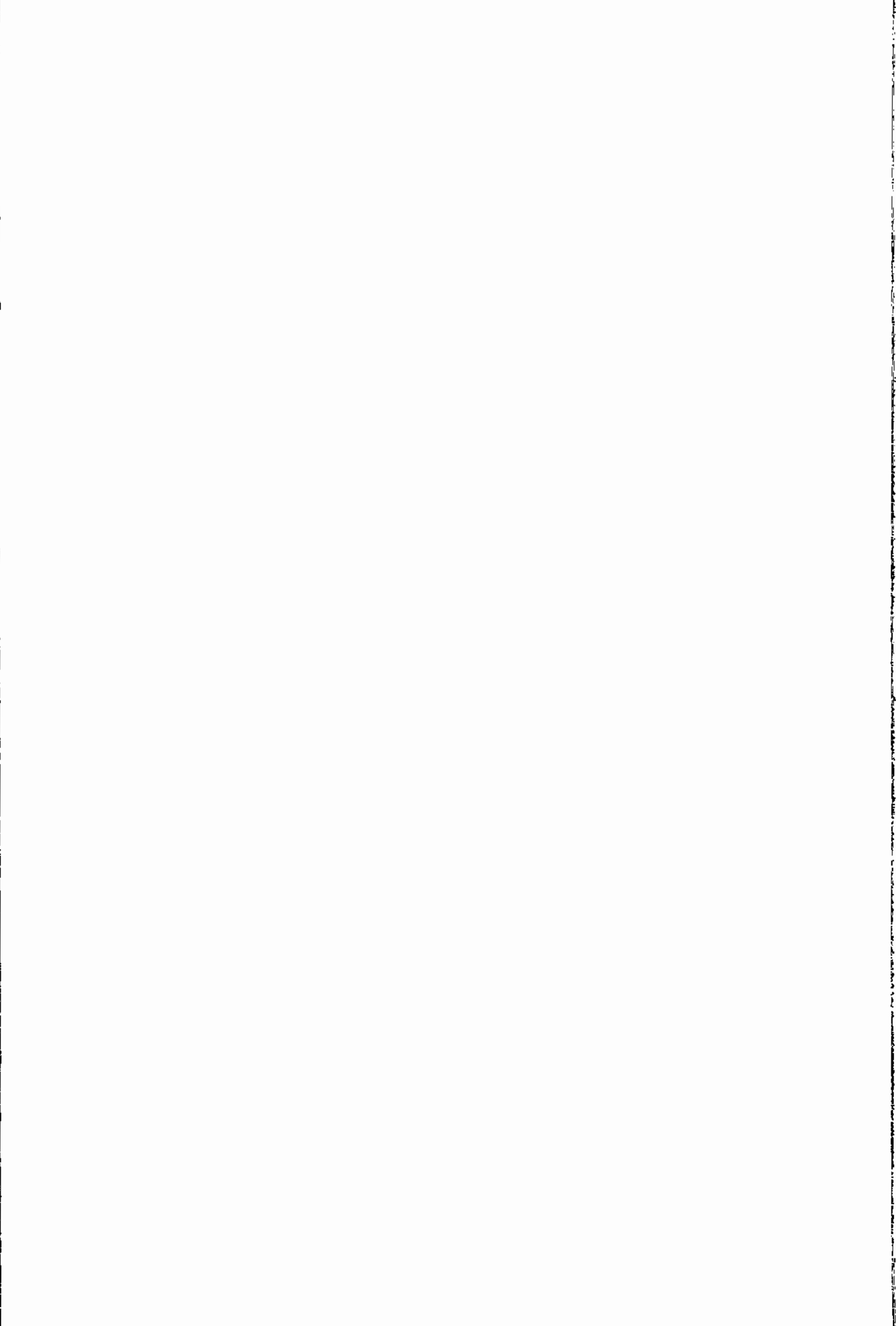
The research shows demonstrational methods such as memorizing, reciting, repeating, conferring, dicating, delivering, lecturing, preaching, explaining, describing, and narrating. It also talked about interactive methods such sa dialoguing, debating and introducing. Then it mentioned the most important methods of detection such as learning by experience, self-learning, method of correspondence learning and the method of categorizing.

* * *





المحتوى



المحتوى

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

❑ ❑ ❑

المؤلف في سطور

مواليد محافظة دير الزور ـ مدينة القورية ١٩٦٨م.

ـ أستاذ في كلية الشريعة بجامعة دمشق ومدرس في كليات الاقتصاد والتربية والحقوق بجامعة دمشق.

ـ دكتوراه في الفقه الإسلامي وأصوله اختصاص اقتصاد إسلامي، كلية الشريعة بجامعة دمشق.

ـ دكتوراه في التربية من كلية التربية بجامعة دمشق.

ـ ماجستير في الاقتصاد ـ تخصص علوم مالية ومصرفية.

ـ حاصل على جائزة باسل الأسد في البحث العلمي على مستوى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السورية.

ـ مستشار في عدد من المؤسسات المالية الإسلامية والتربوية.

ـ نائب عميد كلية الشريعة للشؤون العلمية والإدارية.

المؤلفات:

١ ـ عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والنظم الاقتصادية المعاصرة دراسة مقارنة.

٢ ـ توزيع الدخل في الاقتصاد الإسلامي والنظم الاقتصادية المعاصرة.

٣ ـ علم الاقتصاد والمذاهب الاقتصادية مقارناً بالاقتصاد الإسلامي مقرر جامعي.

٤ ـ معالم الاقتصاد الإسلامي، دراسة تأصيلية لموضوعات الاقتصاد الإسلامي وأركانه وخصائصه.

٥ ـ المصارف الإسلامية والمعاملات المصرفية.

٦ ـ الأفكار الاقتصادية عند علماء المسلمين في العصور الوسطى.

٧ ـ التسويق في الاقتصاد الإسلامي.

٨ ـ الربا في القروض الإنتاجية في الاقتصاد الإسلامي.

٩ ـ مبادئ الإصلاح الاقتصادي في الاقتصاد الإسلامي.

١٠ ـ مبادئ التعلم وطرقه عند برهان الإسلام الزرنوجي، دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة.

١١ ـ التربية الإسلامية، مقرر جامعي في كلية التربية بجامعة دمشق.

١٢ ـ نظرية العقد في الفقه الإسلامي وتطبيقاتها المعاصرة.

١٣ ـ فقه المعاملات المالية وتطبيقاتها المعاصرة.

١٤ ـ المصارف الإسلامية، مقرر جامعي في كلية الاقتصاد بجامعة دمشق.

١٥ ـ معالم التأمين الإسلامي.

١٦ ـ المؤسسات المالية الإسلامية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

١٧ ـ التربية الإسلامية أصولها، مبادئ تعلمها، طرق تدريسها.

١٨ ـ هيئة الفتوى والرقابة الشرعية في المؤسسات المالية الإسلامية.

١٩ ـ تحقيق كتاب الحاوي القدسي في فروع الحنفية للغزنوي.

٢٠ ـ إدارة المخاطر في الاقتصاد الإسلامي وتطبيقاتها في المصارف الإسلامية.

٢١ ـ طرق تدريس التربية الإسلامية، مقرر جامعي لطلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق.

ـ للباحث أكثر من ثلاثين بحثاً علمياً محكماً في الفقه والاقتصاد والفكر الإسلامي.

E mail: salehali@scs-net.org